BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA II

PEDAGOGIA PRACTICĂ

SAU

METODOLOGIA GENERALĂ

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Suma tuturor mijloacelor prin cari se formează omul întreg, prin cari se influenţează şi se perfecţionează fiinţa omenească din toate punctele de vedere, moral, afectiv, intelectual, fără a omite pe cel fizic, alcătueşte la un loc *Pedagogia practică* sau *Metodologia generală.*

Pedagogie practică, fiindcă, spre deosebire de cea pur filosofică, lasă la o parte speculaţiile abstracte privitoare la principiile iniţiale, şi, presupunând deslegată problema posibilităţii educaţiei, şi a limitelor ei, problema scopului sau idealului educaţiei, precum şi întemeierea ştiinţifică a acţiunii educative pe baza legilor naturei omeneşti, purcede direct la îndeplinirea operei, propuse în realizarea idealului făpturei umane.

Metodologie, fiindcă adună într'un sistem mijloacele sau metodele pentru înrâurirea omului.

Şi *generală,* fiindcă ea priveşte modificarea omului întreg, în acord cu cerinţele scopului urmărit.

Adesea cuvântul *metodologie,* confundat cu *metodica* învăţământului, duce mintea la mijloacele şi procedările întrebuinţate în comunicarea cunoştinţelor.

După cum în *Logică,* „metodologia" coprinde toate procedările şi studiază toate metodele minţei în căutarea adevărului, tot astfel în Pedagogie, metodologia arată mijloacele şi căile pentru formarea

și a voinței, și a sentimentului, și a inteligenței, — deosebit de aceea a corpului.

Din cauza extensiunii acordate, în-de-obște, tratării chestiilor privitoare la educarea intelectului, prin mijlocirea comunicării de cunoștințe, partea din pedagogia practică sau din metodologia generală referitoare la problemele învățământului, *Didactica*, ocupă un loc deosebit, și se înfățișează, cel puțin în aparență, ca de sine stătătoare.

Așa că ne aflăm în fața a două despărțituri mari a Pedagogiei practice:

A) *Despărțitura întâia:* educația voinței și a sentimentelor, sau educația morală, estetică, religioasă.

B) *Despărțitura a doua:* educația inteligenței, sau *didactica*.

Educația fizică, formând schematic o altă despărțitură, a treia, se va trata deosebit și înainte, ca o condiție premergătoare a îndeplinirii scopurilor urmărite de educație în formarea și perfecționarea sufletului.

DESPĂRȚITURA ÎNTÂIA
A PEDAGOGIEI PRACTICE

Educația voinței și a sentimentelor.

Caracteristica esențială a *voinței*, facultate dinamică, este energia vitală manifestată fie prin acțiune vizibilă, exteriorizată, fie prin acțiune internă, care poate avea de resultat chiar suspensiunea celei din afară, prin inhibiție.

Răspunzând escitațiilor mediului înconjurător, fizic sau moral, voința tinde a adapta individul la condițiile de viață, înlăturându-le pe cele vătămătoare sau depărtând pe om de ele, și păstrând pe cele folositoare sau apropiind pe om de ele.

Sentimentul sau afectivitatea, ca facultate de simțire a durerii și plăcerii, este funcțiunea psihologică a determinării valorii raportului dintre individ și mediu, apreciind natura excitațiilor, a fenomenelor și lucrurilor, după efectul lor asupra vieții, și despărțindu-le astfel în două categorii, bune și rele.

Aceste caracteristice generale, pe cari știința sufletului le aprofundează și le exemplifică amănunțit, sunt de reamintit dela început, pentru a ne pronunța și asupra scopului special de urmărit în educarea funcțiunilor psihice de voință și simțire, și asupra

unor diferenţe de înţeles în ce priveşte aplicaţia noţiunii „educaţie" la fie-care din ele în parte.

O notă esenţială a conceptului „educaţie" este formarea unor *deprinderi* de funcţiune.

Dar aspectul rezultatului obţinut astfel în educarea voinţei este vizibil deosebit de acela obţinut în educarea sentimentului ; şi, pentru stabilirea unei trăsături comune, e nevoie de o analiză mai adâncă asupra modificărilor funcţionale, mai ales ale sentimentului.

Habitudinile de voinţă şi cele de sentiment au alt caracter. Sub diferenţiarea lor evidentă, se găseşte totuşi ceva comun, care justifică aplicarea termenului comun : *educaţie*.

1. O caracteristică a deprinderilor voliţionale sau de acţiune, este aspectul lor *automatic*.

Felul desfăşurării lor, se apropie de actul reflex, în tot cazul de instinct, care s'a numit, cu drept cuvânt, un reflex secundar.

Deosebirea psihologică între *instinct* şi *reflex* propriu zis este că, în aceasta din urmă, conştiinţa lipseşte cu totul. Actul reflex este automatism curat. În instinct, analiza internă distinge elemete de conştiinţă : reprezintări, sentimente, impulsii. Acestea se produc însă întotdeauna în mod fatal, când se exercită o escitaţie anumită din afară. Avem a face cu un automatism de natură psihică.

Frica, de origină ancestrală, nu empirică, în faţa primejdiei, dela prima ei apariţie este un *habitus* psihic al individului, datorit organizaţiei lui native, datorit experienţei speţei.

Este o tautologie a mai releva că automatismul practic se deosebeşte de cel fiziologic prin faptul

că el este însoțit de cunoștință, pecând cel fiziologic este pur mecanic.

Gradul și calitatea conștiinței în instincte nu ne importă aci. Actul instinctiv, față de cel voluntar, intenționat și deliberat, trece aproape de inconștient, dacă se consideră laturea lui finalistă. Instinctul e orb, în ce privește scopul și alegerea motivată a mijloacelor. Dar, în urmărirea scopului și în alegerea mijloacelor, așa cum se desfășoară actul instinctiv ne deliberat, este însoțit și călăuzit de un grad de conștiință, în mod necontestabil.

2. *Gustave Le Bon*, după cum s'a mai observat, a definit educația: trecerea dela conștient la inconștient. Această definiție, aplicabilă, în limita explicărilor de mai sus, la educația voinței, la dobândirea de habitudini de acțiuni, este greu, dacă nu imposibil, de primit când e vorba de educarea sentimentului.

Sentimentul, este prin natura lui, înțelesul unei stări de conștiință internă. Puterea lui de concentrare și de expresiune stăpânește momentul vieții sufletești în care se produce. Ce pare inconștient, într'un sentiment, poate fi cauza lui, genesa apariției lui.

E un nonsens a vorbi de o durere inconștientă, de o plăcere inconștientă, de o frică, de o speranță, de o teroare, de o bucurie, — inconștiente. Nici măcar buna și reaua stare cenestesică nu sunt inconștiente. Numai cauzele lor pot fi în afară din raza sensibilității și constatării interne.

A educa sentimentele, nu poate însemna a le trece din conștient în inconștient, din potrivă, înseamnă parcă a le intensifica starea lor de conștiință.

A educa sentimentul moral nu înseamnă a toci sensibilitatea morală, ci din contră, a o rafina, a

o face să perceapă și să distingă mai ager nuanțele morale ale faptelor.

Uneori însemnează tocmai contrarul procesului constatat la manifestările active; adică: a educa sensibilitatea va să zică a preface inconștientul în conștient.

Copilul care minte, fură, face acte de cruzime, fără să-și dea seama de ceea-ce face, în sensul etic, fără să cunoască natura morală a actelor sale, după urmările lor, e adus la conștiința lor adevărată, trezind în el simpatia ațipită în sufletul lui neformat, și făcându-l să-i pară rău de greșeala lui, să simtă aversiune pentru repetarea ei.

In fața aceloraşi împrejurări, el va simți în sufletul lui, în mod clar și puternic, glasul unei conștiințe, care înainte nu-i spunea nimic, sau îi spunea nedesluşit și prea încet sfaturi ne auzite și ne înțelese.

Tot așa, a educa sentimentul estetic, este a desvolta sensibilitatea frumosului sub toate aspectele lui, a pune sufletul în stare să perceapă, în toate clipele lui trecătoare, farmecul contemplației și al creației estetice.

Și tot așa, în sfera sa deosebit de înaltă, este educația sentimentului religios.

3. Și totuși elementul „deprindere" nu lipsește nici din rezultatul educativ al sentimentului, este acel *habitus* funcțional al sensibilității, care, în urma mai multor exercitări de manifestare după anumite norme, sub impulsia unei anumite conduceri, devine *un mod relativ statornic* de a simți.

Desigur, în împrejurările elementare, natura însăși, prin înzestrarea constituției organice, învață pe om, ca pe or-ce animal, ce să-i placă, și când să simtă durere. Dar desvoltarea vieții pune treptat pe om

în raporturi complicate atât fizice, cât mai ales morale. Şi o călăuză expertă care cunoaşte felul de a fi al fenomenelor din o raţională experienţă, poate sugera modul de a apreţia în bine sau în rău, poate provoca un anumit fel de sentiment, care se reduce la plăcere sau neplăcere şi care devine călăuza şi criteriul de judecare în o anumită categorie de împrejurări ale vieţii.

Acest mod constant de a simţi, de a apreţia prin sentiment lucrurile şi întâmplările, are în el, fireşte, ceva din natura or-cărei *habitudini*, are un element de automatism, de reflex psihic.

Numai că acest reflex sentimental, este *psihic*, adică un *„habitus" funcţional al conştiinţei.*

Pe de altă parte, şi în educaţia voinţei se poate constata, ba încă mai uşor, o regiune în care educaţia, deşi dă o deprindere, nu scade quantum-ul de conştiinţă, ci din contră, îl creşte. Adică propăşirea desvoltării voinţei nu merge spre reflexul fiziologic, ci tocmai spre cel psihologic, devenind un habitus functional *al conştiinţei.*

Astfel stă cazul creşterii voinţei superioare.

Caracterul voinţei superioare este putinţa de a suspenda efectul excitaţiilor prezente, de a opri actul la care ele tind să dea naştere, şi a cumpăni în minte diferitele urmări ale diferitelor posibilităţi de acţiune a delibera, şi a nu lucra, a nu deslănţui acţiunea decât pe temeiul unei *hotărâri* luate în urma unei *deliberări*, mai mult sau mai puţin îndelungate.

Aceasta însemnează a *libera voinţa*, a face o *voinţă liberă.*

„Voinţa liberă" este astfel una din ţintele educaţiei voinţei.

Dar în actul *inhibirii* pornirilor dictate de im-

presiile momentului, fie ele excitații din afară sau impulsiunii instinctive și pasionale din năuntru, și în actul *deliberării,* cari la un loc caracterizează laturea esențială a *voinței libere,* conștiința tocmai că se intensifică, în loc să scadă.

Și dacă în această intensificare a conștiinței, care seamănă cu rezultatul acțiunii educației asupra sentimentului, găsim și factorul „deprindere", ca produs al exercițiului, el se reduce la *modul* relativ *constant* de a funcționa al voinței, în fața unor anumite împrejurări ale vieței. Ceea-ce poate să aibă aspectul automatismului este nu o scădere a conștiinței, ci o relativă repezeciune de funcționare *justă,* în împrejurări complexe, însușiri prin cari se apropie voința superioară de natura instinctului.

4. Este o ramură a operei educative în care deprinderile funcționale active se combină cu acelea ale funcțiunilor affective spre a produce un resultat armonic, unitar, total.

Aceasta este *educația morală.*

In educația morală se tinde a se obține caractere cari să se manifeste prin acțiuni constante în acord cu legea morală, cu datoria, călăuzite de sentimente puternice de bine, drept, uman.

Ea presupune sau cere, prin urmare, și desvoltarea voinței libere, prin deprinderea cu acțiuni determinate de motive superioare, și desvoltarea sentimentului moral, a facultății care simte repede, just, puternic, calitățile morale ale faptelor, persoanelor, evenimentelor, și împinge pe om pe calea cea bună.

Intre sentimentele înalte, de cari educatorul trebue să aibă grije a le exercita, a le călăuzi și nor-

maliza, sunt și sentimentul frumosului, în înțelesul larg al cuvântului, și sentimentul religios.

Vom avea astfel de considerat, în această despărțitură a pedagogiei practice, trei feluri de educații:

1. *educația morală*
2. *educația estetică*
3. *educația religioasă.*

In aceste două din urmă, funcțiunea sufletească de căpetenie, asupra căreia se îndreaptă atențiunea educatorului, este *sensibilitatea*. Ele constituesc, mai special, *educația sentimentelor.*

In educația morală, privirea se îndreaptă și asupra laturei sentimentale — țintind sentimentul moral — dar și asupra laturei active, prin care se caracterizează, în mod specific, voința.

Activitatea, în forma ei vizibilă, ca manifestare în afară, este o revărsare de energie, o cheltuială de forță.

Rezervorul, și uneori, laboratorul energiilor, — fie că se cheltuesc în o manifestare sau alta, în o direcție sau alta, — este alcătuirea *fizică* a omului, e corpul care, după o concepție filosofică, este sufletul văzut prin ochii fizici; după alta, este totalitatea condițiilor materiale ale existenței sufletului; după alta, numai sediul lui material vremelnic.

Fie una, fie alta, o concluzie, aproape comună, este că educația sufletului nu poate sta fără legătură și fără interes față de starea și de modul de a fi al corpului; că o educare a corpului servește, într'un mod și grad oare-care, sufletului.

Cu educația morală, în deosebi, tăria și sănătatea corpului pare a avea raporturi mai intime. Și puterea de a înfrunta durerile, în virtutea curajului, și aceea de a rezista poftelor și plăcerilor, în virtutea

cumpătării, presupun un echilibru statornic al forțelor fizice, o putere de stăpânire asupra impulsiilor venite din domeniul vieții trupești. Rousseau a exprimat sub o formă paradoxală un adevăr: „cu cât trupul e mai slab, cu atât poruncește mai mult, cu cât e mai tare, cu atât se supune mai bine".

Educația fizică, a cărei necesitate este astfel evidentă, poate preceda fără inconvenient metodologic, expunerea educației voinței și a sentimentelor.

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. I.

EDUCAȚIA FIZICĂ.

I.

Educație fizică nu însemnează îngrijirea de sănătatea corpului.

Cu regulele pentru prevenirea boalelor se ocupă *higiena*; cu regulele pentru vindecarea lor, *medicina*.

„Educația" fizică nu are a face nici cu una, nici cu alta; ea nu este nici arta de a vindeca boalele trupului, nici chiar numai arta de a întreține buna stare a corpului, prin respectarea condițiilor higienice relative la mâncare, îmbrăcăminte, curățenie.

Fără îndoială că atât medicina, cât și mai ales higiena au legături cu scopul urmărit de educația fizică, a cărei țintă specială și directă este de a da corpului tăria, agerimea, supleța, iar indirect, ca o urmare firească: frumusețea formelor și grația mișcărilor.

Sănătatea corpului este o condiție prealabilă pentru întărirea lui, pentru a-i putea adăuga însușirile de agerime și de supleță. De aceea, în programul obișnuit al or-cărei culturi generale, se prevede cunoștința regulelor pentru păstrarea sănătății și mai mult sau mai puțin, pentru recăpătarea ei, în cazuri de boale mai ușoare, sau ca măsuri de luat în primele

momente, până la venirea ajutorului medical propriu zis. Dar dacă aceste preocupări ocupă în spirit o parte prea mare din ideia *„educației* fizice", se face o greșeală ce poate legitima, bunăoară, părerea lui **Alex. Bain** care scoate cu totul din sfera acțiunii educative educația fizică. „Dacă examinăm, zice el, ce trebue să se înțeleagă prin educație fizică, vedem că este arta de a procura omului o sănătate perfectă prin o alimentație, vesminte și un regim general bine alese (1).

Și citează cazul unui articol al lui **Mill** și capitolul respectiv din opera lui **H. Spencer**: *„Asupra educației* intelectuale, morale și fizice".

„Totuși urmează el, mi se pare că or-care ar fi importanța ei, educația fizică poate fi lăsată la o parte".

„Sănătatea sau vigoarea corpului este prima condiție necesară când e vorba de a face educația corpului său aceea a spiritului, dar profesorul nu se însărcinează cu fixarea regulelor de higienă".

Această frază din urmă face să se releveze în părerea eminentului psiholog, o confuzie care-l face să înlăture cu totul educația fizică, din cauza identificării ei cu higiena, și totuși să ceară prealabila existență a sănătății pentru a putea începe „educația corpului și a spiritului".

Dacă tot rămâne de făcut o *educație a corpului*, și dacă obiectul ei nu este stabilirea sănătății, — ce urmărește ea? Care e scopul ei? Și dacă are un scop, de ce să se scoată din cadrul operei educative?

Fapt este că în tot cuprinsul scrierii sale, care tratează despre „Știința educației", nu se găsește un

---

1) *La Science de l'Education*, (trad. franc. în *Bibliothèque scientifique internationale*) pag. 3.

singur capitol, cât de mic, despre principiile unei educații a corpului.

Cu totul alta este atitudinea marelui său contimporan, **Herbert Spencer** în această chestiune.

E drept că, în capitolul *Educația fizică* al scrierii sale, H. Spencer insistă mult, prea mult, asupra regulelor higienice de mâncare, și îmbrăcăminte, cari orcât ar fi de interesante — și sunt, evident, foarte instructive — nu fac parte direct din chestia „educației" corpului.

Dar el nu se mărginește numai la aceste reguli: atinge chestia „exercițiilor corporale" și aci discută unele puncte privitoare direct la educația corpului, se pronunță pentru *mișcările libere*, pentru *jocuri, sporturi*, și condamnă *gimnastica*.

Dar, ceea-ce e cu deosebire însemnat, atrage atenția cu argumente impresionante asupra *necesității educației fizice* în sistemul modern al formării omului, atât în școlile de băeți cât și în cele de fete. Și găsește pentru aceasta expresii tari, cari rămân. Amintește observația unui gânditor care zicea *că* prima condițiie de succes în lume e *„să fii un bun animal"*, și înfierează uitarea obișnuința a grijei de condițiile bunei stări trupești, numind-o „păcat fizic", păcat săvârșit mai ales prin excesiva, dacă nu exclusiva, încordare a spiritului în munca sedentară a studiilor prelungite în spațiu restrâns, cu aer închis, și care duce adesea la *surmenaj*.

II.

Raporturi între învățătura școalei și sănătatea elevilor.
Surmenajul.

1. S'ar putea zice că dezastroasele consecvențe ale surmenajului au fost cari au provocat, în timpul modern, mișcarea mai accentuată pentru organizarea unei educații fizice mai sistematice.

Încă o dovadă a legăturei strânse dintre psihic și fizic.

H. Spencer însuși citează școli în Anglia cari, pe timpul lui și înainte, împărțeau astfel timpul celor 24 ore: opt ore pentru somn; patru și un sfert, ocupați cu rugăciuni, masă, tualetă și scurte clipe de repaus; *zece ore și jumătate acordate studiului și un ceas și un sfert unui exercițiu fizic facultativ* și adesea neglijat.

Iată, bunăoară, orarul unei școale de fete, create în scopul de a forma institutoare:

La 6 dim. scularea elevelor.

Dela 7—8 studiu.

Dela 8—9 lectura Bibliei, rugăciune și gustarea.

Dela 9—12 studiu.

Dela 12—1 $^1/_4$ repaos și timpul așa zis consacrat promenadei sau la alte exerciții corporale, dar adesea întrebuințat tot studiului.

Dela 1 $^1/_4$—2 dejunul, care de ordinar nu ține decât 20 minute.

Dela 2—5 studiu.

Dela 5—6 ceaiul și repaos.

Dela 6—8 $^1/_2$ studiu în comun.

Dela 8 $^1/_2$—9 $^1/_2$ studiu în particular pentru prepararea lucrărilor și lecțiilor de a doua zi.

La 10, culcarea.

Resultatele naturale ale unui astfel de sistem școlar în care forțele vitale cheltuite în munca spiritului trec peste măsura normală și nu se mai lasă, în grad suficient, pentru celelalte trebuințe și funcțiuni biologice, au fost prea bătătoare la ochi, ca să nu se deschidă ochii asupra pericolului.

S'a dat alarma. Și nu s'a dat numai în Anglia. Ne putem închipui că, dacă *surmenajul* a fost semnalat în țara care, cea dintâiu în Europa, a înțeles însemnătatea îngrijirilor fizice date corpului, sub toate formele, ca higienă și sport, ce trebuia să fie sau să fi fost în celelalte țări ale Europei!

2. Această chestiune, de patologie didactică, este un efect al momentului cultural istoric modern. Ea nu s'a cunoscut nici la cei vechi, nici în evul mediu; ea apare cu începerea evului modern și s'a accentuat în secolul 19-lea, după ce achizițiile științei moderne au cucerit domeniul școlii, reușind a ocupa locuri, mai mult sau mai puțin însemnate, în programele de studii.

Salvarea s'a căutat în două direcții: în *selecționarea cunoștințelor* de predat, după un criteriu de valorificare mai rațional, și în *perfecționarea metodelor* de predare. S'a impus, cu o necesitate din ce în ce mai evidentă, alegerea esențialului și eliminarea secundarului în formarea programelor de studii.

Și s'a condamnat — și-a rămas condamnat pentru totdeauna — sistemul învățării pe de rost a unor lucruri pe cari copiii nu le-au văzut niciodată și probabil nici nu le-au înțeles, atât în științele concrete cât și în celelalte de ordine mai puțin materială, dar pentru cari tot există un mod de a le apropia de înțelegerea minților începătoare, prin o *intuiție* proprie lor.

Necesitatea perfecţionărei metodei a trezit nevoia de a da o atenţie mai serioasă şcolilor pregătitoare de profesori de toate gradele.

Şi aiurea, şi la noi — cu modificări locale.

Unde ravagiile surmenajului n'au fost aşa isbitoare, nici nevoia remediului nu s'a simţit aşa de adânc. Dar se poate concepe şi eventualitatea unei boli, contractate — prin contagiune — care în sociologie se chiamă *imitaţie* — fără aperceperea justă a consecvenţelor ei, şi deci fără sentimentul alarmant, care împinge la căutarea grabnică şi efectivă a leacului.

Ba uneori, se pot închipui şi cazuri — complexitatea naturală a bolilor sociale are elasticităţi de forme şi de comprehensiune capabile de toate interpretările şi indulgenţele — se pot închipui cazuri în cari *procedări, menite a produce surmenajul, să fie considerate ca mijloace admirabile de cultură sau cel puţin să găsească încercări de justificare.*

3. *Cauze de surmenaj în şcoală.*

a) *Metoda.* — Am întâlnit odată un caz, care poate servi ca tipic, ca reprezentând o speţă întreagă.

Un profesor de geografie avea o teorie menită a justifica înclinaţia lui către surmenaj. „Din adins, zicea el, îi pun pe elevi şi le cer să înveţe, în cursul anului, atât de multe detalii de memorie, *ca să aibă de unde uita*".

Explicaţia lui poate că se găsia inconştient în spiritul multor altor profesori. Mulţi or fi crezând că, cu cât vor spune mai multe lucruri, cu atât e sigur că vor ţinea minte copii ceva ; căci chiar de ar uita unele sau altele, tot va fi de unde să le rămână.

Ideile se consideră astfel ca o monedă ; cu cât dai

unui risipitor mai mulți bani, cu atât ești sigur că, relativ, va avea de unde cheltui mai mult timp.

Dar nu se observă că ideile au cu monedele numai un singur punct de asemănare, anume că posedă și unele și altele valori inegale și că nu toate piesele au același curs, ci variază dela un ban până la o mie de lei, trecând prin atâtea monede intermediare: de cinci, zece, cinci-zeci bani, etc., etc. Tot așa și ideile; unele sânt mai principale, altele mai secundare. Și profesorul, care nu știe să atragă atențiunea elevilor asupra erarhiei de prețuri a cunoștințelor, seamănă cu acel părinte neprevăzător, care, dând copilului său ne-exprimentat o avere, compusă din monede de diferite valori, nu-i spune cursul lor; și copilul, mergând în piață, e gata a număra monezile și a le da în aceiași valoare și pe cele de un leu ca și pe cele de cinci, ca și pe cele de două-zeci.

Explicația că elevul, știind multe, are de unde uita, e eronată și din alte puncte de vedere. Eroarea i se poate învedera, nu numai arătând urmările practice, ci considerând-o curat teoretic.

Ființa omenească, de ori-ce vârstă, are, într'un moment dat, o cantitate disponibilă de energie psichofizică anumită, ca plasticitate receptivă. Fie s. e., acea energie e. Dacă, pentru învățarea și asimilarea chestiilor esențiale, se cheltuește din această energie plastică o cantitate, a; iar pentru învățarea și asimilarea chestiilor secundare restul disponibil b; vom avea $e = a + b$.

După cea mai elementară regulă matematică, cu cât va crește unul din cei doi factori dela membrul al doilea al egalității, cu atât va scădea celălalt: cu cât b va fi mai mare, cu atât a va fi mai mic; sau, cu cât se va cheltui mai multă energie în învățarea și asimilarea chestiilor secundare, cu atât

va rămânea mai puţină cantitate utilizabilă în învăţarea şi asimilarea celor principale.

De unde urmează, cu alte cuvinte, că, cu cât se va înzista mai mult asupra chestiilor secundare, cu atât se vor memora mai puţin cele principale; aşa că rezultatul ultim va fi următorul: *odată cu uitarea secundarului se va uita şi principalul.* Mintea va păstra şi va perde fără discernământ, şi chestiile secundare, şi pe cele principale, şi toate amestecate fără nici o ordine.

b) *Manualele didactice.* — Nu ştiu dacă tipul acelui profesor de geografie, care cerea copiilor să înveţe multe, cât de multe date mărunte despre lungimea râurilor, înălţimea munţilor, populaţiile tuturor oraşelor, etc. o fi dispărut or nu din învăţământul nostru. Probabil că funcţionarea *Seminarilor pedagogice universitare* au redus mult cauza genetică a acelor abuzuri şcolare.

Dar răul s'a ivit pe altă cale, l-am întâlnit sub altă formă — care nu stă în raza de influenţă a şcolii pregătitoare de profesori. El vine dela *modul cum se alcătuesc şi se aleg manualele didactice.*

Manualele didactice sunt programul real al şcolilor şi, pe alocurea, ţin chiar loc de profesori. Plângerea de *supra încărcare,* ce se adresează de obiceiu programelor, e adesea mai just să se adreseze *cărţilor didactice.*

Şi vinovatul cel mare, în chestia aceasta, nu este, drept vorbind, *autorul* cărţii, în sistemul actual al recomandării manualelor prin o *aprobare* oficială din partea Ministerului; vina manualelor, rău şi nepedagogic alcătuite, cade asupra sistemului.

Responsabilitatea însă nu e aşa uşor de stabilit, cum s'ar părea.

Aprobările, după cum funcţionează sistemul actual, numai cu numele se dau de Minister. Ele, de fapt, atârnă de părerea unor profesori cari se întâmplă câteodată să fie tocmai din speţa profesorului de geografie de mai sus, cu deosebirea că îşi schimbă, după împrejurări, specialitatea. Ii găseşti în toate ramurile. Eu am găsit, de curând, unul în ramura istoriei.

Cu aceiaşi necunoştinţă de legile psihologice ale vârstei şi de scopul învăţământului, formula lui — şi aci vorbesc iarăşi de un *tip* generic — este: *or-ce chestie istorică din program să se trateze în mod complect,* chiar dacă manualul este destinat pentru copii de clasa I sau II secundară, cari abia încep studiul istoriei universale şi nu au nici simţul istoric, nici pe acela al distanţelor în timp.

Astfel, pe altă cale, surmenajul, gonit pe uşă, intră în şcoli pe fereastră; sau mai just, de astă dată, aruncat pe fereastră, intră pe uşă, cu aer mai pretenţios, căci prezintă bilet de intrare dela autorităţi.

4. Teama savanţilor, grăbiţi şi rătăciţi în ale şcolii, că procedând cu încetul, şi treptat, şi câte puţin în învăţământ, se perde timpul şi nu se învaţă carte multă, e copilărească.

Ştiinţa e fără sfârşit şi nu e numai una, sunt multe; şi nu se poate, nu *trebue* să le dai pe toate *complect*, ba chiar pe nici una. Se dă şi trebue să se dea atât, cât cuprinde, fără să se sfărâme, capacitatea mintală a unei vârste anumite.

Iar aşa zisa perdere de timp, ea este numai aparentă când, prin modul de predare, se câştigă energie mintală, spontaneitate intelectuală, care ajută apoi la un mers mai sigur şi chiar mai repede al învăţământului.

Nu e de recomandat nici de dorit a face, cu or-ce

preţ, din copiii noştri nişte învăţaţi, buni de puşi pe targă; ci mai întâi de toate, nişte oameni *viabili*, chiar dacă n'ar străluci prin o prea mare erudiţie.

Nu e necesar şi de recomandat nici de a învăţa pe copiii noştri *multe şi de toate*, dar rău şi neasimilabil; ci ai învăţa *puţin şi bine!*

Şcoala nu trebue să fie vrăjmaşă a vieţii copilăreşti, a fericirii naturale, reclamate de vârsta copilăriei. Şcoala nu trebue să ucidă în om copilul, jertfind, în vederea unui viitor depărtat, cu totul fericirile prezente ale vârstei. Să dea instrucţiune şi educaţiune, dar fără a pretinde copilului să fie mai mult decât un copil, fără a pretinde să aibă forţele şi seriozitatea prevăzătoare a vârstei mature sau chiar bătrâne.

Prin natura sa, şi în mod logic, şcoala nu stă în antagonism cu vieaţa.

Nu copilul este pentru şcoală, ci şcoala pentru copil.

Ar fi o concepţie din cele mai lugrube şi absurde a vieţii; a face ca, dela început, decând conştiinţa începe a se trezi în el, copilul să deschidă ochii pe aspectul înfiorător al existenţii şi să privească la viaţă prin prizma unor obligaţii şi sarcini peste măsura puterei lui; aşa în cât visul tainic al fericirei lui să fugă departe de alcătuirile şi de mecanismul acelei instituţii, care, prin raţiunea ei de a fi, e menită tocmai a da omului mijloacele mai sigure de a-şi realiza idealul vieţii.

Dacă în adevăr cultura ar avea de urmare necesară combaterea şi stingerea asipiraţiilor către fericire, ea ar fi prea scump plătită şi ar merita să ne îndoim de valoarea şi de trebuinţa ei.

Dar desigur, cultura bine înţeleasă nu e în dezacord, ci în armonie cu aspiraţiunile ideale ale o-

mului către fericire. Şi şcoala, care nu ştie să respecte aceste aspiraţii, nu-şi înţelegea menirea.

A ucide în om copilăria, este a ucide rădăcinile naturale şi adânci ale fericirii lui viitoare. Mai târziu, poate deveni el or-ce fel de lucrător, în erarhia socială: atmosfera de fericire, radiată din adâncimile neclintite ale întregei lui fiinţe sufleteşti, îi va lipsi. Cine n'a fost fericit în copilărie, anevoe va fi mai târziu. Cine n'a avut odată o copilărie, în adevăratul şi frumosul înţeles al cuvântului, nu va avea o junete, o maturitate vibrând armonic în plinătatea senină şi sănătoasă a forţelor desvoltate la căldura bună şi dulce a unui cer zâmbitor de speranţe, de iluzii, şi de iubire. Viaţa va semăna cu o sinistră procesiune întunecoasă, dela leagăn până la mormânt. Şi şcoala ar juca rolul, destul de ingrat şi de respingător, al călăului sau al cioclului sufletesc.

5. Nu este fără folos, să insistăm puţin asupra cauzelor fiziologice cari explică efectul dezastros al surmenajului.

Amintim legea cunoscută a lui *Isidor de Saint-Hilaire: că între desvoltare şi creştere e un raport de opoziţie* (1). Prin desvoltare se înţelege organizarea în structură a unui corp, ori organ; prin creştere, mărirea în suprafaţă, volum. Creerul, care, la copil, e relativ voluminos faţă cu vârsta şi cu celelalte organe, dacă e supus la o activitate forţată şi îndelungată, se desvoltă în structură, dar nu creşte; şi aceasta împiedică mai târziu să se atingă dimensiunile şi gradul de energie total, la care ar fi ajuns, dacă ar fi fost lăsat să se desvolte treptat şi în voe. S'a desvoltat repede, dar a încetat de a creşte. De

1) Vezi *Herbert Spencer*, op. cit. pag. 287.

aci urmează o degenerare a sistemului nervos, tocmai în partea lui cea mai principală.

Pe lângă acestea, trebue să se ţină seamă de influenţa ce are creerul, prin legăturile cu celelalte părţi ale sistemului nervos, asupra tuturor organelor vieţii. Ca şi emoţiile puternice, surmenajul tulbură funcţiunile întregului organism. Oamenii surmenaţi suferă în general de inimă: palpitaţiile sunt neregulate, numărul bătăilor e relativ mai mic, pulsul slab. Şi suferă de stomac, ceea ce se resfrânge asupra vieţii afective ; coloritul prin care se simte şi se vede lumea şi viaţă, se întunecă ; gustul vieţii devine amar ; impresiile dureroase.

Surmenajul e aproape o sinucidere, când e voluntar ; iar când e organizat cu mijloace impuse din afară de alţii, o crimă.

6. *Reacţiunea încontra surmenajului* s'a început efectiv tot din Anglia, şi pe cale de reglementare raţională a muncii intelectuale şi pe cale de măsuri positive pentru organizarea întăriri fizice.

Un om de şcoală, inspectorul *Chadwich*, a voit să constate experimental, ce se întâmplă, ca rezultat al studiilor, în cazul când s'ar reduce simţitor timpul de lucru în clasă. Şi a ales două serii de copii fruntaşi în şcoală, una compusă din 1-iul, al 3-lea, al 5-lea etc., la clasificaţie ; a doua compusă din al 2-lea, al 4-lea, al 6-lea, etc. O grupă a fost pusă să lucreze, după oralul stabilit oficial, tot timpul reglementar ; cealaltă grupă a fost ţinută să se ocupe numai *jumătate* din acel timp. Rezultatul a fost că, puse la un fel de concurs, cele două grupe, spre a-şi dovedi aptitudinile prin o compoziţie, unde se puteau vedea forţele intelectuale şi înlesnirea de a mânui cunoştinţele, grupa care a învins a fost aceea care fusese ţinută la lucru

numai jumătate de timp. Aceeaşi superioritate o aveau şi la jocuri: mai mult spirit de iniţiativă, mai multă elasticitate, mai multă vioiciune.

Urmarea ar fi că în mai puţin timp, nu se învaţă mai puţin.

De câte alte condiţii, însă, nu atârnă acest rezultat! Simpla reducere a timpului de muncă nu e suficientă. Mai trebue ţinut seamă, între altele, şi de *metoda* de studiu.

Considerând toate celelalte împrejurări egale, se pare că o prelungire a ocupaţiei sedentare, nu este priincioasă funcţiunilor spiritului. Se slăbeşte plasticitatea minţii care prinde şi păstrează impresiile şi ideile.

In acord cu acea părere, s'a recurs în Anglia, la scurtarea timpului de muncă în clasă. Săptămâna s'a împărţit în zile întregi de studiu, până la trei, şi în zile reduse la jumătate. Numărul orelor de studiu în zilele întregi, nu mai mare de 4 şi $^1/_2$, care, dacă se adaugă şi toate ocupaţiile de după clasă, se ridică la maximum şease ore.

7. Ca şi în medicină, remediile la relele sociale, culturale, nu se potrivesc la fel pentru toate ţările. Fie-care ţară cu boala sa şi deci şi cu leacul său.

S'a încercat şi la noi *experienţa cu clase numai dimineaţa*. Nu am date să judec rezultatele în mare, *en grand*. Experienţa s'a făcut, însă, în condiţii mult mai concludente, la şcoala de aplicaţie a „Seminărului pedagogic universitar" din Iaşi.

Firesce ar fi absurd să ne închipuim că s'ar împuţina ceva din neajunsurile supra-încărcării, dacă s'ar îngrămădi toate orele de studiu ale zilei numai dimineaţa, şi s'ar lăsa astfel toate după-prânzurile libere.

Ceea ce s'ar da cu o mână, s'ar lua cu cealaltă, ba încă s'ar lua cu o remarcabilă camătă. Răul care se dilua, întru cât-va, împărţindu-se, prin extensiune, asupra unui spaţiu mai mare de timp, se intensifică prin concentrarea lui asupra unui spaţiu mai mic. Altceva este a despărţi patru sau cinci ore de ocupaţie, în trei dimineţe şi restul după amiazi, şi alt efect ruinător se produce asupra organismului fizic şi mintal adunându-le la un loc, în o continuare succesivă toate orele întregi, cu micile pauze obişnuite.

Acest mare ne-ajuns s'a căutat să se micşoreze la şcoala de aplicaţie a „Seminărului pedăgogic universitar", micşorând ora de clasă la 50 de minute.

Şi totuşi!

Din alte puncte de vedere s'a constatat că *ce se câştigă din o parte, se perde, în o proporţie regretabilă, în altă direcţie,* care, dacă nu e aceea a cărţii şi a învăţăturii, nu însemnează că e mai puţin importantă.

Ce fac copiii în după-prânzurile lor libere, în toate zilele? Cu ce se ocupă?

Sunt lăsaţi în grija şi paza familiei. Puţine familii sunt, însă, în stare să îndrumeze neastâmpărul natural al vârstei, conducându-l spre o activitate folositoare şi normală.

Elevii mai buni, deprinşi cu viaţa regulată şcolară, şi ştiind că sunt bine primiţi oricând, veniau singuri, din propria lor pornire, la şcoală şi cereau voe să facă ceva: să se ocupe de bibliotecă, să facă şezători, să lucreze în unul din atelierele şcolii, să se joace, să-şi vadă de grădinuţa cu legume — să-şi facă de lucru, în sfârşit, fie-care pe lângă şcoală.

Şcoala era pentru ei un refugiu încontra golului

vieţei lăsat de concediarea din oficiu dela îndeletnicirile regulate.

Erau şi încurajaţi, desigur la aceasta.

Puţinele excepţii — puţine, o spunem din modestie, şi din cauza numărului mic de elevi, — cari voiau să profite de libertate după capul lor, scos şi de sub evanghelia şcolii şi de sub tutela indiferentă a familiei, ce făceau? Măriau cu persoana lor numărul mare, prea mare, al elevilor dela şcolile mai populate, ce băteau drumurile, fără rost, unii, cei mai învârstă, devenind un fel de „stâlp de cafenele" sau ţinând, pela colţul stradelor, locul gardiştilor, — nu pentru paza ordinei publice, desigur.

Mă îndoesc dacă aceste elemente şcolăreşti, îndulcite la viaţa „liberă", vor fi simţit, în orele de dimineaţă, greutatea muncei încordate a clasei. Amestecaţi în o populaţie, uneori aşa de mare, că întrece puterile de coprindere mintală şi de supraveghere ale profesorilor, se resemnează unei fatalităţi care-i ţine ţintuiţi pe bancă un şir de ore, lăsându-se în voia soartei şi a îndemnurilor de păstrare a sănătăţii...

Dar nu e vorba numai de câteva elemente condamnate de mai înainte a se strecura prin şcoli, fără a perde nimic din scumpul odor comod al neştiinţei şi al vechilor obiceiuri înrădăcinate. E vorba de marele număr de copii educabili, cari pe de o parte sunt turtiţi sub greutatea orelor de studiu dimineaţa, iar după prânz sunt arncaţi în necunoscutul impresiilor şi impulsiilor haotice de moment.

Pentru Anglia, unde sporturile şi viaţa socială normalizată conţin în sine puteri de ademenire către o folositoare întrebuinţare a timpului, şi pentru viaţa fizică şi pentru cea morală, a lăsa pe copii liberi, nu însemnează a-i lăsa tocmai „de capul lor", ci a-i

încredința unor călăuze înțelepte, constituite din moravuri sociale curate și din o viață de familie cu deprinderi de sport, de ocupații culturale practice, de cult religios.

Împrejurul școlii! Cât mai mult împrejurul școlii! Iată pentru noi scăparea. Societatea în mare, viața de familie n'o putem schimba și perfecționa după voe. Mai ușor — și totuși cât de greu e și asta — se poate obține o mai bună organizare școlară, un mediu de viață normală activă, atât intelectuală, cât și estetică, literară, morală, să zicem la urma urmelor, și religioasă, precum și fizică.

Școala să redevină iar, și real, *schola-ludus*, cum se chema în vechime.

Cel puțin să fie un loc de atracție pentru copii, pe care să-l caute de bună voe și cu drag. Și în jurul ei să-și petreacă, fără inconvenient pentru sănătatea lor trupească sau mintală, cea mai mare parte din zi.

Aci este soluția și încontra surmenajului, dacă se chibzuesc cuminte ocupațiile și se organizează exercițiile fizice, precum și încontra multor altor rele — de cari nu e locul să ne ocupăm mai amănunțit aici.

Că pentru aceasta ne trebuesc școli destule și destul de bine alcătuite, și înzestrate, mai întâiu și mai presus de toate, cu un corp profesoral orientat în misiunea lui de educator și recrutat din puterile intelectuale alese și devotate ale nației, — cea-ce presupune *o grijă specială a Statului de soarta carierii didactice*, — și acestea sunt desigur chestii din cele mai însemnate, de cari de asemenea nu ne putem ocupa mai amănunțit aci.

8. Chestia mijloacelor pentru înlăturarea surmenajului atinge indirect, dar destul de aproape, pro-

blema educaţiei fizice. Direct şi positiv chestia se pune, arătând mijloacele pentru întărirea corpului, pentru desvoltarea agerimii, elasticităţii lui, prin exerciţii de mişcare concepute după un plan şi alese după un principiu.

Care sunt acestea ?

III.

Diferite forme de educaţie fizică.

1. *In antichitate*

Ca să căpătăm sugestii instructive din experienţa trecutului omenirii, în ce priveşte educaţia trupului, trebue să mergem cu mintea la *Grecii vechi.*

Grecia antică este patria educaţiei fizice.

In special *Dorienii,* stabiliţi în Lacedemonia, fiind un număr relativ mic de familii (vre-o 9000), şi înconjuraţi numai de duşmani, au trebuit, din interes de conservare naţională, organizându-se în trupă de luptători, să dea atenţie aproape exclusivă întăririi corpului.

In adevăr, *Sparta* era ca o cazarmă. Toţi cetăţenii, consideraţi ca nişte soldaţi, mâncau în comun la un fel de „popotă", aducându-şi fie-care câte ceva de mâncare, şi trăiau mereu cu grija luptelor de apărare încontra duşmanilor. Erau nevoiţi să se prepare necontenit şi să fie gata de luptă.

De aceea, dela naştere copilul era supus la un examen fizic, ca să se vadă dacă se poate conta pe el ca om bine constituit, din care să se poată forma un bun apărător al patriei. Pe cei debili şi îndoioşi îi expuneau pe muntele Taigetul.

Cei rezistenţi şi reuşiţi la cercetare trupească erau lăsaţi să trăiască, impunându-le regulele educaţiei fi-

zice. Dela vârsta de cinci ani, copiii se deprindeau cu jocurile *pirice*, îndemnaţi la aceasta de exemplul oamenilor mari. Jocul lor era o pantomină a vieţii de soldat; imita apărarea, atacul. Mai târziu, când ajungea copilul *tânăr*, începea alt exerciţiu mai complect. Tot cetăţeanul, în fine, trebuia să fie demn fiziceşte de a lua parte la *gimnopedii*, acele defilări colective, pe cari le făcea oraşul întreg. Cine nu era fiziceşte bine desvoltat şi prezentabil, ori cât de sus ar fi fost sub alte raporturi, era înlăturat dela onoarea de a servi ca decor în acele reviste pompoase.

Aceeaşi preocupare se dedea educaţiei fizice la femee. Aşa că rasa se perfecţiona prin ereditate şi dela bărbat şi dela femee. Spartanii, în astă privinţă, erau cei mai perfecţionaţi prin selecţie şi se găseau printre ei cei mai frumoşi oameni şi cele mai frumoase femei din Grecia.

Exemplul Spartei a fost imitat. Exerciţiul fizic a ajuns a fi o instituţie de stat. Statul nu se îngrija la Greci, atât de instrucţiea intelectuală; aceasta era o afacere particulară, lăsată pe seama familiei; ci de desvoltarea *omului fizic*. Exerciţiul fizic devine astfel o instituţie de stat, pentru întâia oară, *la Greci*, şi s'a organizat mai sistematic în jocurile olimpice, nemeice, istmice.

Pregătirea se făcea în *Gimnazii*. E în adevăr o parodie şi o ironie istorică deosebirea de semnificaţie în care se întrebuinţează cuvântul *gimnaziu* la Greci şi la moderni. Se deosebeşte semnificaţia cum se deosebeşte întreaga concepţie de viaţă a anticului de a modernului. Azi înţelegem prin gimnaziu o instituţie cu un număr de ani de învăţământ teoretic, cu atâtea oare pe zi, cu grija atâtor examene şi cu prea puţină distracţie fizică sau estetică, o vieaţă sedentară, funcţionând în un aer confinat, sub paza

unor profesori ce se schimbă la fiecare oră, unul după altul, şi cari vin să spună: unul, vârfurile munţilor; altul, suma unghiurilor dintr'un triunghiu; altul, declinaţia *rosa, ros-ae* pe latineşte; altul, declinaţia lui ἄνθρωπος pe greceşte, etc.

La greci gimnasiul era cu totul altceva: era o *grădină*. In această grădină veneau tinerii şi se luau la întrecere fizică, la lupte, alergări, săriri, aruncări cu arcul, la curse călare, cu carul, etc. Şi în jurul arenii acestor întreceri, sub umbra arborilor stufoşi, veneau cetăţenii, şi priveau la tineretul ce se desvolta sburdând în aer liber. Şi aceste *gimnazii* erau „cursuri obligatorii" pentru toţi Grecii ce voiau să aibă onoarea de a lua parte activă la viaţa publică dela jocurile olimpice. Trebuiau să „frecuenteze" neîntrerupt timp de şese luni gimnaziul menit a înlesni exerciţii, nu de latină ori de filologie, ci exerciţii de muşchi, de alergare, de luptă. In atâta onoare erau exerciţiile fizice la Greci, încât Sofocle, marele dramaturg, în urma bătăliei dela Salamina, a dănţat însuşi, desbrăcat, cum era obiceiul. Şi Alexandru cel Mare, când a ajuns la Troia şi a dat de colina unde se presupunea că se află resturile lui Ahile, a dănţat desbrăcat.

Cultul frumosului fizic. Frumuseţea corpului la Greci era frumuseţea complectă a formelor, energia acumulată în muşchi armonic desvoltaţi. Un om slăbănog la corp, fără eleganţă în mers, fără graţie în mişcări, era un *barbar* pentru grecul antic şi îl făcea să moară de râs. Agesilau, când a voit să îmbărbăteze pe soldaţi în contra Perşilor, a desbrăcat câţi-va prizonieri persani şi i-a arătat Grecilor, cari văzându-i, au început să râză cu dispreţ. Dela întâiul pas se cunoştea grecul din barbar, după cum azi omul cult se cunoştea dela cele dintâi cuvinte din cel în-

cult. Noi desvoltăm mai mult criteriul calităţilor intelectuale, sufleteşti; ei pe acela al calităţilor corporale, a căror cultură era pentru ei un ideal, o religie. Învingătorul la jocurile olimpice se considera ca erou naţional; poeţii se întreceau să-l cânte. Toţi se uitau la el, ca la un zeu.

Timpul modern nu mai poate şi nici nu va mai trebui să ajungă vre-o dată la această exclusivitate de admiraţie, aproape religioasă, a omului fizic. Sufletul omenirii a trecut prin şcoala unei culturi, de care trebue, şi nu poate să nu ţie socoteală; o experienţă, necunoscută de anticitate, aceea a creştinismului.

Exerciţiile corporale, de cari se serviau Grecii pentru cultura corpului, alcătuind la un loc sistemul cunoscut sub numele de *pentatlon*, erau mai ales în număr de cinci, în cari intrau exerciţii de luptă, alergare, salturi — de cele mai multe ori ţinând în mână anumite greutăţi, cari, fiind plecate înainte, ajutau la o săritură mai mare, prin depărtarea înainte a centrului de gravitaţie, — asvârlirea discul, asvârlirea cu lancea, toate exerciţii ce le serveau şi ca pregătire de luptă.

Romanii ne prezintă alt sistem de educaţie fizică, conform spiritului lor practic. Ei nu se mulţumeau ca un exerciţiu fizic să desvolte şi să întărească puterile corpului; îi cereau să mai aducă şi alt folos în vieaţă. Astfel, exerciţiile de preditecţie la Romani erau *călăria şi înnotul*.

2. *La Moderni.*

Evul modern a încercat, dela Renaştere încoa, o apropiere de antichitate. Şi mai întâiu, pe cale teoretică s'a auzit glasul lui *Montaigne, Locke, Rousseau*.

încurajând educația fizică și căutând a îndrepta spiritele către această trebuință a desvoltării vieții omenești.

Prima țară modernă care a isbutit a se apropia mai mult și mai întâiu de idealul antic, e *Anglia*. Aci educația fizică e în onoare, ridicată la importanța ce trebue s'o aibă. Dela învățământul primar până la cel universitar inclusiv, o parte importantă din timp e dată îngrijirilor corpului. E de admirat, în această privință, entuziasmul cu care populația întreagă engleză se interesează de exercițiile fizice ale școlarilor, în special ale *studenților*. Studenții dela universități deosebite se întrec între ei, — întocmai ca Grecii la jocurile olimpice, — unii în alergări, alții în mânuirea lopeților, în canotaj, etc., și populația așteaptă cu nerăbdare să vază, care din școli va învinge.

Timpul modern începe a ne da astfel speranța, că, într'un viitor mai mult sau mai puțin apropiat, se vor echilibra cele două balanțe ale educației sufletești și fizice.

Diferitele sisteme la moderni. — La moderni distingem ca sisteme mai principale de exerciții fizice: sistemul *suedez, german și englez.*

Sistemul *suedez* stă în mișcări ușoare, mai mult libere, îndreptate în scopul de a desvolta în parte fiecare mușchiu, sau un sistem de mușchi anumit. Se obiectează acestui sistem că, deși servește, ce e drept, la punerea în mișcare a unui anumit mușchiu sau sistem de mușchi, dar tocmai din cauza asta e mai la locul lui în terapeutică decât în educația fizică propriu zisă, pentru că nu dă posibilitatea, prin exercițiu, de a ajunge la o combinare de mișcări, după ocazie; nu dă agerimea corpului și nu exercitează inițiativa de motilitate a spiritului.

Observațiile acestea, făcute de fiziologul german *Dubois Raymond*, îi servesc a stabili o comparație cu avantajele sistemului german.

In *sistemul german*, la gimnastica cu aparate, sânt hazarduri de mișcări, se cere oare-care inițiativă, curaj; nu se fac numai mișcări domoale și tihnite, în scopul de a desvolta anume mușchii mijlocului, ori ai toracelui, ai brațelor, etc.; ci, pe lângă acestea, e și o hazardare, adesea sancționată chiar de dureri. Săriturile la cal sânt însoțite de oare-care pericol; ridicările și învârtiturile la fus, sânt mai mult supuse la pericol ca îndoiturile de braț, după metoda suedeză. Dubois-Raymond mai observă încă, și mai cu drept, că în chestia educației fizice nu e vorba numai de desvoltarea mușchilor, ci și de exercitarea păturei cerebrale a centrului motor, de unde se conduc și unde se combină mișcările; e vorba de a face pe om capabil să săvârșească tot felul de mișcări, combinate după ocaziile în care s'ar afla în viață.

H. Spencer respinge sistemul german pe cuvântul că este prea monoton, plicticos, cu aparență de lecție. Și, de sigur, că i se poate aplica această critică chiar în patria de origină a sistemului. Se știe din experimentarea sistemului la noi, cât timp se trece până să vină rândul unui elev, ca să facă o învârtitură, două, la fus, o săritură la cal, etc. Până atunci el așteaptă și se uită la ceilalți; dar așteptarea și contemplarea, numai ca educație fizică nu se poate considera.

Cât despre calitatea figurilor gimnastice de a fi periculoase, este o chestiune care nu știu de merită măcar să rămână controversată. Mă îndoesc de superioritatea unui sistem de educație fizică ce se laudă cu avantajul de a te lăsa mai sigur cu capul spart, decât un altul.

Sistemul englez prezintă calităţi remarcabile. Englejii au, pe lângă exerciţiile corporale ale anticilor, altele nouă, specific moderne. Astfel la ei găsim exerciţii de alergare, de luptă, ca la Greci; găsim şi exerciţiile luate dela Romani, înotarea şi călăricea. Dar se adaugă la acestea: plimbările lungi, excursiile, patinajul, canotajul, ciclismul şi danţul.

Şi la aceste exerciţii, se adaugă *jocurile* cari, constatăm cu bucurie, au început a pătrunde şi la noi: croquet şi lawn-tennis şi foot-ball. Nu numai copiii şi studenţii se joacă la Engleji cu mingea, dar şi oamenii maturi.

Şi aci ne isbim de un prejudiciu în unele părţi ale Orientului Europei. Un om mare ce s'ar vedea jucându-se cu mingea s'ar părea că nu e serios, că-i lipseşte ceva, după cum s'ar părea şi când s'ar auzi cântând aşa singur în camera lui; căci nici muzica nu e considerată ca ceva „serios" pe alocurea. Şi acest prejudiciu nu e ultimul. Cum s'ar privi la noi un om, de o înaltă poziţie socială, care, în loc să tocmească un tăetor de lemne, ar lua ferăstrăul şi şi-ar tăia singur stânjenul? Ar fi dat târgului ca om „într'o parte" sau cel puţin ca sgârcit. *Gladstone*, marele om de stat, fost prim-ministru al Angliei, îşi tăia singur lemnele, chiar la o vârstă înaintată, şi nimeni nu se crucea de asta în Anglia.

Exerciţiile corporale englezeşti, sportul, jocurile, întrunesc două calităţi esenţiale:

1. Mişcările sunt mai variate decât la toate celelalte exerciţii corporale din sistemul gimnasticei germane şi suedeze. Ce de muşchi se pun în mişcare şi ce simţ de echilibru se desvoltă în mod natural, pentru cumpănirea lor, în luptă, bunioară, când lupta e încordată, şi e „luptă dreaptă"! Asemenea la înotare,

călărie, patinaj, canotaj, jocul cu mingea, *foot-ball*.

2. Dar pe lângă faptul foarte principal, că se pun în mişcare mai mulţi muşchi şi mai armonic, mai e faptul esenţial că mişcarea e însoţită de *plăcere*, ceea ce nu e totdeauna la gimnastica germană, când stă maistrul în mijlocul elevilor şi comandă cutare figură anumită. Poate că multora le-ar veni poftă să facă tocmai alte figuri, şi se poate întâmpla astfel ca exerciţiile să fie însoţite chiar de un sentiment de neplăcere. Dar la jocuri, când copiii se iau la întrecere, când mişcarea porneşte din spontaneitate proprie, se stimulează întregul sistem psihofisic. Şi H. Spencer zice foarte just că „plăcerea este cel mai bun tonic". O acţiune făcută cu plăcere, n'are numai folosul exerciţiului, mai are încă darul, pe deasupra, de a stimula întregul sistem de vieaţă; tot organismul e mişcat de o vibraţiune mai intensă.

Efectul plăcerii ce însoţeşte totdeauna jocul explică pentru ce aceste exerciţii libere au desvoltat atâta entuziasm şi s'au lăţit aşa de tare în Anglia, unde au intrat în deprinderile populare. Anglia e singura ţară modernă, cum spuneam mai sus, în care găsim ceva analog, în astă privinţă, cu Grecia veche. In fie-care an, studenţii din *Cambridge* şi studenţii din *Oxford* au întâlniri de întreceri în exerciţiile fizice, întâlniri considerate ca evenimente în ţară, ceea ce constitue un punct important în vieaţa unui popor. Când o naţiune a ajuns să organizeze, împrejurul exerciţiilor fizice, *amuzamente publice*, e sigur că dânsa a înţeles pe deplin cauza vitalităţii şi mijloacele puterii etnice.

Rezultatele acestui admirabil sistem de educaţie fizică, intrat în moravurile poporului englez, s'au văzut în momentele grave ale marelui războiu mondial. Când s'a început războiul, Anglia mai nu avea

armată, era lipsită de exercițiul militar obligator al armatelor permanente. Totuși, în scurt timp, tinerii înrolați ca voluntari, au fost în stare să devină buni soldați. Agerimea și vigoarea corpului, câștigate prin exercițiul sporturilor și jocurilor de tot felul, le-a servit să capete repede toate deprinderile mișcărilor militare.

Educația lor fizică fusese indirect o pregătire pentru războiu.

Pentru timpuri de liniște și de pace, vigoarea fizică a Englezilor explică multe din succesele lor în lume.

Educația fizică la noi

1. Fără a esclude cu totul cele două sisteme de educație fizică, *suedez* și *german*, utilizabile în părțile lor bune, nu 'mi ascund, ba din contră exprim categoric preferința mea hotărâtă pentru sistemul *englez*.

Efectul lui, totuși, atârnă mult de atmosfera socială încurajatoare. Sociabile prin natura lor, sporturile, jocurile, întrecerile sistemului englez, trăesc și se desvoltă când devin contagiune socială.

Și ele încep, pare-se, și la noi să-și producă acest efect.

Aruncându-mi ochii, din întâmplare, în zilele pecând scriam capitolul în curs, pe un ziar românesc foarte răspândit, mi-a atras atenția un titlu mare, pe pagina a II-a **Sport**. Fiindcă tocmai gândiam la chestia educației fizice, m'am oprit asupra lui, și am cetit acolo lucruri cari, acum 15—20 de ani, nu și-ar fi găsit locul și rostul în presa noastră, n'ar fi răspuns nici-unei cerințe, n'ar fi deșteptat nici-un interes practic.

Iată câteva înştiinţări din cele două coloane ale rubricei „Sport" :

„*Sportul la Braşov*. In zilele de 13, 14 şi 15 August a avut loc la Braşov — pe stadionul şcoalei de subofiţeri — campionatul de atletism al regiunii Braşov. „Anul acesta tânărul club „Colţea Braşov", a aranjat acest campionat de atletism şi reuşita lui a fost deplină".

Apoi se expuneau rezultatele la diferitele întreceri, interesante numai pentru specificarea diferitelor feluri de exerciţii, cari sunt : *aruncarea greutăţii, sărituri în înălţime cu avânt, sărituri cu prăjina, sărituri în lungime cu avânt, aruncarea suliţei, aruncarea discului, stafeta olimpică, triplu sall, tetrallionul, pentlalonul ; foot-ball.*

Şi se anunţă că în ziua de 13 August a fost un *match* amical între N. S. E. (Sibiu) şi *Ivia* (Braşov) ; şi că în aceeaşi zi a fost şi la *Cluj* un *match* tot amical între echipa Haggibor (Cluj) şi Braşovia *(Braşov)*.

Apoi urmează ştiri despre :

Sportul la Târgovişte : „Pe terenul liceului militar „Mânăstirea Dealului" a fost joi un *match* de *foot-ball* între echipa II-a a clubului *Discobulium* şi echipa I-a a clubului „Avântul sportiv".

Sportul la Călăraşi. „Rezultatul match-ului de foot-ball între echipa II-a a clubului sportiv „Triunf" (fostă „Şoimii" III-a) şi „Ialomiţa-Călăraşi" (foştii jucători ai Lic. Ştirbei-Vodă)"... şi se comunică rezultatele luptei, notând că „la acest *match* au asistat peste 2000 de spectatori".

Răscolind în grabă, de curiositate, şi alte numere aflate la îndemână din acelaş jurnal, şi urmărind aceeaşi rubrică, am găsit, la o dată anterioară :

„*Campionatul internaţional de Tennis al României.*

1922. Comisiunea centrală de tennis a decis să se joace campionatul internațional de tennis al României dela 23 Septembre la 1 Oct. 1922 pe terenurile Clubului".

Iar mai jos, „Stadiul Român" își anunță membrii, chemându-i la antrenament în anumite zile, și le aduce la cunoștință că „în afară de sporturile de căpetenie *Foot-ball, Rugly* și *Atletism. Stadiul Român* va forma și o echipă de *Foot-ball*.

In anunțul „serbărilor sportive" ținute la Iași, în toamna anului 1921, se spune că, în primele trei zile, vor fi concursuri între școlari de o parte, și adulți de alta, la următoarele sporturi:

1. Foot-Ball, 2. Oină, 3. Lupta cu frânghie, 4. Alergări peste obstacole pe distanță de 100 metri, 5. Alergări de viteză distanță 100 metri, 6. Alergări de rezistență distanță 5000 metri (cursa de fond) și 1500 metri (demi fond), 7. Sărituri de lungime, 8. Sărituri de înălțime, 9. Sărituri cu prăjina, 10. Alergări în saci, 11. Aruncări de greutăți, 12. Aruncări de disc, 13. Aruncări cu lancea, 14. Curse cu catalige, 15. Concurs de tragere (tir), 16. Concurs de luptă, 17. Dansuri naționale, 18. Box.

Comentarea acestor știri ne deschide orizontul asupra repeziciunii cu care se întinde, prin contagiune socială, sistemul sporturilor engleze în România. In cele mai multe orașe s'au întemeiat cluburi sportive, se fac întreceri publice, cu mii de spectatori, între echipele diferitelor asociații din diferite orașe, și avântul nu 'și oprește ambiția între hotarele țării; se organizează și campionate internaționale pe terenurile unui club sportiv românesc.

Puterea de atracție a sistemului e evidentă.

Ea își exercită efectul, natural, asupra tinerimii;

dar, sub forma anunţată mai sus, nu direct asupra tineretului *şcolar*.

2. Cu toate acestea, sportul englezesc, cu exerciţiile lui speciale, au pătruns şi *în cercul de vieaţă al şcolilor*.

Nu prin program oficial. In programul actual acest fel de jocuri nu sunt prevăzute.

Dela clasa I până la clasa VIII nu se amintesc, ca jocuri mai însemnate, decât *oina* şi *barul*. Preocuparea esenţială o fac *exerciţiile de ordine* şi *exerciţiile libere, marşul* şi figurile *la aparate*.

Calea mai directă, pe care s'a pus în contact cu şcoala sportul englez, a fost *Instituţia Cercetaşilor*, care, înainte de Războiu, luase o desvoltare remarcabilă în România.

Apoi, a fost spiritul de imitaţie aşa de viu în tinerimea şcolară, care trăeşte sub imperiul sugestiilor mediului social şi caută a reproduce, în manifestările sale, cu mult zel şi până în cele mai mici detalii, vieaţa ce vede împrejurul ei, în ce are ea mai caracteristic şi mai impresionant, căutând prin aceasta să-şi dea sie-şi un certificat şi altora o dovadă despre maturitatea — prematură! — a ei.

Când imitaţia cade pe apucături bune, e un noroc pentru educaţia tineretului.

Acesta e cazul în contagiunea sporturilor. Cine trăeşte în contact intim şi continuu cu vieaţa şcolii, poate constata fenomene destul de caracteristice în astă privinţă.

Se organizează, din proprie pornire, „societăţi sportive" între elevi, chiar între cei din gimnazii, cari, la rândul lor, imitează pe cei din liceu. Se înjghebează echipe, bunăoară de *foot-ball*, cari se exercită cu multă pasiune, ca să capete o desteritate

și agerime remarcabilă. Se redactează, cu multă gravitate, textul unor „provocări" formale la întrecere cu echipele altor școli, pe un teren public, unde spectatorii sunt doriți, dacă nu chiar invitați, să asiste cât mai mulți (1).

Mișcarea merge crescând, cu toate că nu e prevăzută în programul oficial al educației fizice. Poate chiar din cauza asta?

Are atâta farmec în natura ei, încât, chiar reglementată, crez că nu și-ar pierde din spontanietate și din eficacitate.

3. Valoarea educativă superioară a sportului și a jocurilor englezești nu scade nimic din ce au bun și prețios celelalte sisteme. E adevărat că ce au ele mai folositor, se găsește și în sistemul englez, ba încă într'un grad superior.

Bunăoară, una din calitățile prin care se recomandă gimnastica sistemului german, este hazardul, riscul care dă curajul, spiritul de inițiativă, care dă și pe acela al răspunderii.

Dar în jocurile, în luptele și întrecerile sportive, în ce grad se găsesc aceste stări de suflet!

Când ai în fața ta un adversar viu, nu un aparat mort, un sportman iscusit, nu un fus, un trapez, fie și un cal de lemn, care stă țeapăn locului și nu caută să-ți prevină mișcările și să te înșele, câtă atenție, câtă precizie de observare, cât spirit de inițiativă și cât curaj, spre a-ți lua asupră-ți riscul unei mișcări, alegerea momentului și a felului ei.

1) Marea piedică e că încălțămintea se rupe grozav de repede și e foarte scumpă, iar când e vorba de cârpitul ei, cismarii fac curată obstrucție educației fizice cu prețurile exorbitante. Elevii școlii de aplicație ai „Seminarului pedagogic universitar" din Iași au găsit soluția: și-au înființat un atelier propriu de cismărie.

spre a întâmpina o lovitură posibilă or probabilă a potrivnicului, spre a scăpa de o cursă a lui, și dacă se poate a-l birui.

Dar mai toate sporturile și jocurile englezești au un mare cusur: pretind spațiu larg, natura întinsă sub cer deschis și — timp frumos, cel puțin prielnic. Ce admirabil!

Ce faci însă, dacă la ora hotărâtă de program pentru exercițiu fizic, plouă, ninge, e vreme rea, furtună? Ce faci dacă instituția de educație generală nu are spațiu mare, deschis, la dispoziție?

Neajunsul din urmă se poate, în cele din urmă, înlătura. E chestie de instalație — și de buget!

Cea de a doua nu stă în puterile legiitorului și reformatorului educației publice.

Și totuși, la ora destinată prin program și orar să se facă educație fizică, trebue să se facă ceva. Și atunci, chiar dacă s'ar lua ca ceva *faute de mieux;* vine, minunat de la timp, rândul mișcărilor suedeze și a figurilor la aparate — rândul *gimnasticei.*

Gimnastica, așa cum este prevăzută în programul școlilor noastre secundare, este mai accesibilă și mult mai susceptibilă de a fi dispusă reglementar în ore de ocupație cu dată fixă. Modestă, într'o privință, în pretenții, ea nu cere nici spațiu larg — și ce nehigienic e a o face în spațiu mic și închis! — și nici nu pune condiții de vreme bună. Te poți folosi de binefacerile ei or-când, și, pentru cea suedeză, or-unde, nu numai în *hala* destinată aparatelor de gimnastică.

Probabil și pe viitor gimnastica va face parte din mijloacele educației fizice, în școli, chiar dacă firește, sportul englez va câștiga tot mai mult teren.

Ce se poate realiza.

1. Intrebarea firească ce se pune este: *cât se realizează, cât se poate realiza,* din scopul educaţiei fizice cu mijloacele întrebuinţate mai de obiceiu?

Este destul să se observe că se acordă numai 1 (una) oră pe săptămână — câteodată *două,* cu aşa zisa ora de ansamblu — ca să se întrevadă răspunsul.

Dacă chestiunea îngrijirii de sănătatea şi întărirea corpului se pune în întregimea ei, şi se aşteaptă un resultat mulţumitor dela un exerciţiu numai de o oră-două pe săptămână, făcute numai atunci când programul clasei aduce pe maistrul de gimnastică în contact obligator cu elevii, totul se reduce la o curată iluzie voită, la o simplă formalitate fără folos real.

Ca să se producă ceva apropiat de ce va să zică „educaţie fizică", trebue să se dea copiilor, tinerilor, mult mai multe prilejuri de exerciţiu sistematic; şi în privinţa aceasta, este de preferit *acumularea regulată a efectelor zilnice mici, şi dese,* crescând treptat într'un efect total, decât restrângerea la efecte în aparenţe mari, produse rar, fără a fi susţinute de cauze mici repetate în acelaş sens.

Ca să se producă acumularea treptată de exerciţii scurte, des repetate zilnic, trebue să concepem şcoala întreagă ca institut de educaţie în genere, deci şi de educaţie fizică, prin *calaborarea armonică* a tuturor profesorilor.

Aşa că chestiunea se pune: nu cum se realizează educaţia fizică prin mijlocirea maestrului de gimnastică, în anumite ore pe săptămână, ci cum trebue să contribue fie-care profesor, cu prilejul orei lui speciale de clasă, la păstrarea sănătăţii elevilor şi la normala desvoltare a trupului lor?

Aci logica strictă a problemei ne pune în faţa unui prejudiţiu didactic, încontra căruia pedagogia raţională e chemată să lupte.

Profesorul, considerat ca *educator*, trebue să-şi spună, modificând vorbele poetului: „nimic din ce aparţine educaţiei omeneşti nu-l consider străin de preocupările mele".

2. Spre a începe dela observaţii mărunte, dar bătătoare la ochi: o atitudine greşită a copiilor în bănci, cu corpul strâmb, cu pieptul rezemat de bancă, fie când scrie, fie când ascultă, nu trebue să rămână indiferentă pentru nici-un profesor, fie el profesor de istorie, de filosofie, de matematică, de desemn şi de caligrafie.

Cauzele mici repetate produc efecte mari.

3. Asemenea aerul închis al clasii, aer care din oră în oră devine tot mai greu, şi pe nesimţite vătămător atât pentru copii cât şi profesori, poate fi primenit după fie-care oră, prin îngrijirea fie-cărui profesor, punând la sfârşitul clasei pe un elev să deschidă ferestrele, şi, pe cât împrejurările îngădue, scoţând pe toţi elevii afară în curte.

4. Dacă, pe lângă aceasta, în pauză, ar fi puşi elevii, câteva minute, să facă anumite mişcări învăţate la ora de gimnastică, ori marşuri, ori să se joace, în pauza cea mare; dacă li s'ar sugera sistematic, din partea tuturor profesorilor, că, pentru întărirea serioasă a corpului, trebue să se obişnuiască a face şi *acasă* regulat, dimineaţa şi seara, anumite mişcări şi exerciţii libere, chiar fără greutăţi; şi dacă acest sfat ar isbuti să ducă la câştigarea unei deprinderi, ce folos real s'ar realiza pentru educarea fizică a copiilor!

5. Nu este o micşorare, din contră o ridicare frumoasă a misiunii unui profesor, când n'ar perde o-

cazia să atragă observaţia elevilor asupra cazurilor de necurăţenie a trupului, şi, din când în când, ar dovedi că nu este esclus controlul de fapt pentru încredinţarea că îndemnurile la curăţenie au fost înţelese şi îndeplinite.

6. Pentru elevii din cursul inferior de liceu sau din gimnaziu, mai ales pentru cei din clasa I şi II, mai este indicată o măsură, ca atenţie pentru împrospătarea energiilor lor în timpul orei, şi care nu se depărtează de interesul cerut de păstrarea sănătăţii lor. La mijlocul sau în a doua parte a orei, când se obsearvă de obiceiu o oboseală şi o predispoziţie la mişcări involuntare, din slăbirea puterii de control asupra lor înşile, profesorul dă probe de simţ pedagogic, care aci se aseamănă cu simţul de umanitate, dacă întrerupe pentru câteva scurte minute lecţia şi pune pe elevi să facă *in corpore* mişcări, sau chiar să cânte.

Pentru ei această dispositie li se va părea foarte naturală. Vin doar din clasele şcolilor primare, unde atenţia simpatică îndreptată asupra puterilor vârstei, a deprins pe institutor cu micile pauze recreative şi odihnitoare, presărate la timp, în decursul ocupaţiilor şcolare.

7. Să nu se uite apoi un adevăr care, pentru îngrijirea sănătăţii copiilor — condiţia prealabilă a educaţiei fizice — este cu deosebire însemnat. Copiii pierd din energiile lor vitale acumulate din nutriţie, nu numai prin motilitatea vârstei şi prin activitatea de tot felul ce li se cere în şcoală, pentru educaţia lor complectă, dar şi din cauza *creşterii* lor. Şi au nevoie de o reparare de forţe, prin hrană, atât ca să aibă de unde cheltui în muncă şi jocuri, cât şi pentru creştere.

Internatele pot recurge uşor la un supliment de gustare între orele claselor de dimineaţă.

Externatele pot împlini aceasta, recomandând copiilor să aducă de acasă, fiecare, câte o mică provizie de merinde.

Dispoziţia s'a practicat, s'a experimentat şi s'a dovedit nu numai realizabilă, dar cu bune rezultate. In pauza cea mare de dimineaţă o scurtă parte de timp elevii o întrebuinţau luând mica lor *gustare* adusă de acasă, şi nu rare ori s'au văzut scene frumoase de asociaţii între dânşii, de punere în comun a merindelor sau de schimburi de daruri colegiale — prilejuri de dovedire şi de desvoltare a simpatiei şi a prieteniei.

Aceste câteva indicaţii servesc a arăta doară direcţia în care se pot găsi încă multe alte măsuri menite a contribui la sănătatea şi vigoarea fizică, a tineretului şcolar.

Principiul ce stă la baza unui sistem de educaţie efectiv în şcoală, este, repet, *colaborarea armonică a tuturor forţelor didactice, urmărind în mod clar, perseverent, metodic o ţintă.*

Fără îndeplinirea cerinţelor acestui principiu, orice poveţe de educaţie în genere, şi de educaţie fizică în special, rămân iluzorii.

Danţurile.

Pentru complectarea mijloacelor educaţiei fizice, să amintim şi *danturile,* cari nu sunt prevăzute în programul obişnuit oficial şi cari sunt o necesitate a vieţii sociale şi o creaţie firească a constituţiei psihofizice omeneşti.

Dansul, privit numai ca o combinare de mişcări

succesive şi variate, după un sistem determinat, alcătueşte un excelent exerciţiu fizic.

Starea de mulţumire care-l însoţeşte şi care îi dă şi naştere, face din dans un stimulent al vieţii.

Când nu este luat decât ca o simplă distracţie de moment, cu scopul de a descărca prisosul de vitalitate a momentului sufletesc şi fiziologic, dansul e un simplu *joc*, — termen mai obişnuit limbei româneşti — şi are cu „jocurile" acea trăsătură comună care face din acestea unul din isvoarele *artei*.

Ceva mai mult, dansul este o artă. El este o artă chiar în forma lui cea mai simplă, ca exprimare a unor stări sufleteşti prin mişcări măsurate după un ritm variat, dar hotărît.

In istoria culturei omeneşti, îl vedem, împreună cu muzica, alcătuind unul din mijloacele de exprimare al celui mai înalt şi mai vital sentiment, sentimentul religios. La Evrei, ca şi la Egipteni, dansurile religioase făceau parte din manifestările cultului divin. Dar mai ales la Greci, coreografia s'a ridicat la o strălucire de artă, care complecta, prin frumuseţea atitudinilor corpului, în succesiunea lor curitmică, creaţia estetică a geniului elin.

Se înţelege dela sine, prin urmare, că danţul, ca toate mijloacele educaţiei fizice, de altfel, are o latură îndreptată spre influenţarea sufletului întreg.

De ce natură va fi acea înrâurire, e o chestie care nu trebue să scape neobservată de ochiul înţelegător al educatorului.

Sociabilitatea este, negreşit, primul factor psihologic al dansului. Dar caracterul lui particular se schimbă după starea deosebită de suflet din care se inspiră, şi pe care o exprimă şi o sugerează.

Trebuinţei sufleteşti, care a creat dansul, trebue să i se dea o normă şi sociabilităţii o directivă.

Altfel uşor se poate întâmpla să vedem, chiar în ocazii de petreceri şcolare şi universitare, apărând cu aerul unei naivităţi insidioase, acele dansuri sosite în Europa dela straturile animalice ale omenirii americane, ca să hrănească isteria de după războiu: *tango, fox-trot, one-steep,* şi altele.

In repertoriul dansurilor naţionale româneşti se găseşte o comoară nepreţuită din care se poate inspira bunul gust educativ al unui program de educaţie fizică.

Ce demnitate frumoasă de mişcări graţioase în *horele* româneşti, aşa de variate în combinarea figurilor, după cum o joci ca în Bucovina, ca în Basarabia, ca în Transilvania, or ca în vechia Românie, şi aici în atâtea feluri, după localităţi!

Câte danţuri vioae, apoi, se pot învăţa, ca adevărată şcoală de euritmie sănătoasă: *romanul, bătuta, chindia, lugojana, ardeleana, căluşerul, haţegana, arcanul,* culese din diferitele părţi ale României-Mari.

Dându-se astfel putinţa tinerimii din toate colţurile României Mari de a şti să joace la fel împreună, când ocazii neprevăzuute sau chibzuite o aduce la un loc, n'ar fi oare a contribui, în o măsură oarecare, la intensificarea unirii sufleteşti, la mult dorita unificare complectă?

Prin nimic nu se poate realiza mai uşor şi mai repede acest ideal decât prin contopirea sufletelor în aceleaşi emoţii plăcute, născute în veselia petrecerilor libere şi curate, şi pe cari le insuflă, în gradul cel mai înalt, numai *arta.*

Dansurile româneşti n'ar trebui să lipsească din programul educaţiei fizice al nici-unei şcoli româneşti de băeţi sau de fete, şi ele ar trebui să se vadă

practicate de tinerimea din toate gradele, până la cele mai înalte, până la Universitate.

Gimnastica muncei.

1. Am cetit în o carte de *gimnastică de cameră* o listă de mișcări foarte binefăcătoare, recomandate de autor să se facă dimineața pentru exercitarea diferitelor părți ale sistemului mușcular, pentru activarea circulației și respirației; și între ele erau unele cari imitau perfect mișcarea ce face omul când taie lemne, cu toporul sau cu ferestrăul, când cosește, și altele. Și făcându-le, îmi ziceam: câtă energie cheltuită de geaba. In loc să dai cu brațele în aer, cosind cu o coasă imaginară un lan de grâu ne-existent, și tăind cu un topor ne-existent un lemn imaginar, n'ar fi mai bine să-ți încerci puterile în natură, să iei toporul și să tai lemne reale, și coasa, să cosești grâu adevărat?

Munca nu echivalează cât o gimnastică, prin efectele ei întăritoare asupra corpului? Și nu făcea cuminte celebrul om de stat *Gladstone* care, până la adânci bătrânețe, — și să știe cât de adânci au fost la el, — și-a păstrat obiceiul de a-și tăia singur lemnele de cari avea nevoie, lăsând prea puțin de făcut pentru oamenii de serviciu?

2. Plăcerea jocului stă în a cheltui energie fără scop practic, în mod „desinteresat", a face mișcări pentru dragul de a-le face, nu pentru a realiza ceva în afară din ele. Ele sunt scopul lor însile, scopul în sine.

Plăcerea muncei este de a cheltui energia în scopul de a produce ceva folositor; mișcările sunt întrebuințate ca mijloc pentru un scop în afară de

ele. Şi marea mulţumire a sufletului este, când cu trupul obosit şi istovit, se uită la rodul ostenelilor lui, şi măsoară rezultatul dobândit cu cantitatea de forţă transformată în muncă productivă.

Fără a exclude, firește, plăcerile jocului şi sistemul mişcărilor ce nu-şi dovedesc folosul prin produse concrete, în afară, ci prin organizarea energiilor interne ale corpului, — mişcări specific de educaţie fizică — este, cred, regretabil pentru propăşirea societăţilor moderne că nu se utilizează în de ajuns cheltuiala energiilor fizice, transformându-le în o gimnastică productivă, într'un fel de educaţie sau de întărire fizică prin muncă rodnică.

Mânuind rândeaua, într'un atelier de lemnărie, ciocanul în unul de ferărie, coasa în grădini şi câmpuri, toporul la tăiatul lemnelor gospodăriei de acasă sau dela şcoală, săpând pământul în grădina casei sau a şcolii, se ating de o dată două scopuri, unul fizic sau fiziologic, altul economic — şi, după împrejurări, şi artistic.

In faza critică a epocei contimporane, criză a cărei durată nu se poate prevedea, ar fi o adevărată bine facere socială, dacă s'ar şti să se întrebuinţeze şi acest mijloc de desvoltare fizică a tinerimii.

Organizarea tinerimii în echipe de harnici muncitori, în diferite domenii ale activităţii productive, care s'a încercat, mai ales în *Asociaţia Cercetaşilor* în momente extrem de grele ale vieţii publice, nu şi-ar pierde din cumineţenia ei practică nici azi; şi n'ar înceta de a fi o măsură înţeleaptă şi utilă nici după ce zilele nevoiei de azi ar trece şi omenirea ar intra în rostul ei normal. Căci răspândirea în lume a binefacerilor muncei productive nici odată nu va fi de prisos.

E un farmec să-ţi închipui priveliştea unei armate

de muncitori tineri, deschizând în toate direcţiile îngăduinţele binevoitoare ale naturei, pe alocurea biruind cu îndărătnicie harnică rezistenţele ei, şi aducând omenirii, în braţele lor vânjoase prin muncă, noui prilejuri de mulţumire, temeiurile unor noui speranţe de mai bine, în viitor.

3. Dacă privim chestia numai despre partea folosului individual, sunt începuturi, cari pot servi ca sugestii utile.

America ne prezinta, şi înainte de războiu, exemplul, de un modernism şi mai impresionant azi, prin actualitatea lui, al studenţilor universitari cari îşi procurau mijloacele de existanţă şi de studii prin munca lor în ateliere.

Azi obiceiul muncei fizice a intelectualilor a făcut în America progrese. Chiar studentele, şi chiar studentele bogate americane ţin să câştige ceva prin munca lor în magazine şi ateliere, pentru mândria de a-şi dovedi lor înşile putinţa de a se bizui pe propriele lor puteri în vieaţă.

De altfel spiritul public şi mediul cultural întreg îndeamnă din toate părţile tineretul universitar la muncă.

Universităţile nu sunt numai cetăţi ale ştiinţei teoretice, ci şi ale îndeletnicirilor practice, fără a le lipsi, ca în toată lumea mentalităţii anglo-saxone, instalaţiile necesare educaţiei fizice.

In marele cartier universitar, care se întinde deosebit pe propriul său teren vast plantat cu arbori, cu un imens parc, alături de clădirile destinate instituţiilor speciale de chimie, de drept, de zoologie, de sociologie, de medicină, de pedagogie, de mecanică, de farmacie, etc, se găsesc spaţiuri întinse rezervate pentru sport şi exerciţii gimnastice, se găseşte o şcoală

BIBLIOTECA UNIVERSITĂŢII IAŞI

de înnotat, şi alta de dans şi de muzică; iar la oare-care distanţă, în apropiere, se găseşte o fermă, se găsesc instalaţiile agricole ale universităţii, înzestrate cu stupi de albine, cu terenuri destinate muncii câmpului, cu grădini de zarzavaturi, unde studenţii vin să înveţe munca rodnică.

Acest sistem de stimulente din partea mediului universitar, organizat cu toate mijloacele necesare educaţiei complecte, lipseşte, trebue s'o recunoaştem, tineretului nostru românesc.

Il va avea vre-odată?

Până să-l aibă, să facem, ce putem face pentru sădirea obiceiului muncei în sufletul elevilor din şcolile de cultură generală.

E o chestie de organizaţie a şcolilor statului. Ar putea fi şi o chestie de organizaţie a unei bune şi mari instituţii private de educaţie a tinerimii.

Dar pentru aceasta trebuesc mai multe condiţii, dintre cari două imperioase: *capital* — material şi intelectual: priceperea meseriei şi a problemelor de educaţie.

Şi curajul iniţiativei!

Curajul îşi are şi el legile lui, ca să nu devină temeritate. Oferta unui plan de educaţie trebue să răspundă unei cereri a sufletului public.

Aceste condiţii se găsesc îndeplinite aiurea, în special, firește, în mediul social al lumii anglo-saxone.

4. E instructiv să ne aruncăm ochii pe planul de organizare al unei şcoli engleze întemeiate pela 1889 de Dr. *Reddie* în departamentul *Derbyshire*, şi după modelul căreia s'a înfiinţat altă şcoală în *Sussex*, amândouă internate, situate la ţară, în plină natură.

Ca o concretizare rezumativă a preocupărilor şi de educaţie fizică, şi de învăţarea muncei şi de com-

batere a surmenajului, şi altor consideraţii pedagogice sănătoase, dăm aci în întregime programul şi orarul ocupaţiilor zilnice, de dimineaţa până seara.

ora

6.15: sculare (iarna la 7), uşoară gustare.
6.30: exerciţiu fizic.
6.45: prima oară de clasă (45').
7.30: capelă. Trebue să notăm însă că nu e vorba de o educaţie religioasă dogmatică, ci numai de cultura generală a sentimentului religios.
7.45: dejunul: ouă, şuncă, etc., apoi regularea camerilor; fiecare elev îşi face singur patul.
8.30: a doua oră de clasă 1°,15').
10.45: uşoară gustare; dacă e vreme frumoasă, exerciţii de plămâni în aer liber, desbrăcaţi până la mijloc.
11.15: a treia oră de clasă (1,30').
12.45: cântec sau înotat în râu, după sezon.
1.—: masă.
1.30: exerciţii de orgă, piano.
1.45: jocuri şi lucrări în grădină, sau excursii pe jos sau bicicletă.
4.—: lucru în atelier.
6.—: ceaiul.
6.30: cântare, repetiţii de comedii, muzică, concert, etc.
8.30: supeu şi capelă.
9.—: culcare.

In rezumat, muncă intelectuală în total 5 ore maximum. Exerciţii fizice, lucru manual $4\frac{1}{2}$, toate după prânz. Ocupaţii artistice, recreaţii de societate $2\frac{1}{2}$ seara. Masa, timp liber, 3 ore; şi pentru somn, 9 ore.

In atelier, din mâna acestor elevi ies obiecte uzuale, bine lucrate, mese, armuri, căsuţe pentru porumbei, pentru paseri de curte, bărci. Unii au fost în stare să lucreze un pod peste râul din apropierea şcolei; şi pentru că directorul şcoalei şi-a manifestat dorinţa de a mări efectivul şcoalei, atât planul de lărgire a şcolei cât şi execuţia lui au făcut-o tot elevii.

Rezultatul din punct de vedere fiziologic?

Directorul şi-a dat osteneala să măsoare energia acestor elevi în timpul cât sânt sub paza lui şi apoi în vacanţie ; şi a constatat că regimul acesta al şcoalei face de creşte corpul copiilor şi în talie şi în greutate. Pe câtă vreme în vacanţie, greutatea scade. Scopul şcolii de a deveni *o fabrică de oameni puternici şi sănătoşi,* se realizează complect.

Exerciţiul militar în educaţia fizică.

1. Exerciţiile militare au de scop a deprinde tinerimea cu acele mişcări, cu acea resistenţă a corpului la mers şi la purtarea greutăţilor, cari sunt necesare cetăţeanului chemat a-şi apăra la nevoie patria şi cinstea neamului încontra lăcomiei duşmanilor şi încontra nedreptăţii.

S'ar părea că azi, după Marele Răsboiu aşa de groaznic, şi care a dus la aşezarea omenirii în state naţionale libere, cu drepturi garantate prin tratate, teama de răsboiu e iluzorie, şi deci grija de pregătirea tinerimii în vederea luptelor şi bătăliilor sângeroase, e un anahronism.

Bine ar fi să fie aşa.

Dar Răsboiul cel Mare, care se anunţa că o să fie „răsboiul răsboaelor", — nu în înţelesul de cel mai mare şi mai teribil dintre toate câte a cunoscut istoria, ci în sensul că prin el se va face imposibil ori-ce răsboiu pe viitor, că prin el se combate şi se distrug cauzele neînţelegerilor între popoare şi se stârpeşte din rădăcini nedreptatea, — n'a isbutit în această umanitară iluzie a lui.

Răsboiul stă latent în omenire, mocneşte pe ascuns şi pândeşte momentul oportun, ca să scoată fiorosul lui cap de monstru nesăţios. Dacă se opreşte într'un loc, isbucneşte în altul. E un foc nestins care cutreeră pământul.

„Societatea Naţiunilor", curajos concepută şi timid înfiripată pentru aplanarea conflictelor dintre state şi popoare, pentru evitarea luptelor dintre ele, priveşte nepunticioasă la revărsările forţei şi ale violenţei, când ele găsesc punctul unei slabe rezistenţe şi pot trece peste zăgazuri şi piedici.

Va trebui să treacă sute şi poate mii de ani, până ce omenirea, disciplinată prin civilizaţie serioasă, cuminţită prin experienţă şi cultură întinsă, va înţelege să se supună sentinţelor şi ordinelor unui tribunal internaţional, care, totuşi, pentru eventualitatea nesupunerii şi pentru aplicarea sancţiunilor indispensabile, va trebui să aibă la îndemână o armată — tot armata! — şi încă o armată suficientă, care să-şi impună autoritatea şi să prevină efectul surprizător al unei înarmări cladestine din partea unei puteri fanatice pentru drepturile ei închipuite sau reale!

Dacă într'un singur loc al sistemului mondial se rupe echilibrul păcii, tot sistemul se clatină şi se prăbuşeşte de pe şubredul lui piedestal de dorinţe pacifiste.

E bine — ce banalitate s'o mai spui! — e bine să doreşti cât de sincer pacea universală şi să lucrezi din toate puterile la realizarea ei în omenire.

Dar să crezi că pacea universală şi există, pentru că o doreşti tu, şi, — cea-ce e şi mai puţin admisibil, — să te comporţi în manifestările tale zilnice, chiar cele mai importante, ca şi cum ea ar fi real aşezată în lume, e să dai probă de fantast, care visează cu ochii deschişi şi cade în prăpastie mânat de o iluzie, ba mai mult, de o halucinaţie.

E bine să te crezi rege sau milionar. Dar dacă te-i purta ca şi cum ai fi, eşti în curând scos din rândul oamenilor.

E bine să dorim pacea desăvârşită şi definitivă

între popoare ; dar dacă, pe temeiul dorinţei noastre, am înceta orce pregătire prevăzătoare pentru o eventuală agresiune duşmană, ajungem repede sub jugul Nemţilor, Ungurilor sau Bulgarilor, or altor vecini, apropiaţi sau mai *depărtaţi* — căci complicaţia raporturilor lumii produce şi de acestia.

2. Deci grija de a întări tinerimea şi în vederea luptei n'a încetat de a fi de actualitate. Ea a fost totdeauna — decând e omenirea, de actualitate, dela începutul vremilor istorice până în zilele noastre — fără a vorbi de omenirea pre-istorică (1). Şi îmi pare rău că trebue să adaug : va fi totdeauna de actualitate. Cuvântul „totdeauna", vorbind de viitor, e poate temerar. Îl retractez, şi pun în locul lui : pentru un timp nedeterminat şi nedeterminabil.

Nu cunoaştem posibilităţile de evoluţie ale naturei omeneşti.

Dar tocmai pentru că nu le cunoaştem, şi pentru că tot ce cunoaştem din natura omenească, din trecut şi de azi, precum şi despre încetineala perfecţionării ei, ca individ şi mai ales ca societate, ne îndreptăţeşte a nu uita puterea inerţiei şi a perseverenţei instinctelor, credem cuminte a ne orienta viaţa în acord cu o realitate, care *probabil* va dura secole şi secole.

Exerciţiul militar constituia *la Greci* toată educaţia fizică, nu numai făţiş ca la Spartani, dar şi ascuns sub învelişul estetic al jocurilor olimpice, la Atenieni şi în toată Grecia. Toate exerciţiile trupului erau

1) Am căutat să demonstrez acestă idee în cursurile de Pedagogie ale primilor doi ani ai războiului mondial 1914—1915 şi 1915—1916, înainte de intrarea României în războiu, tratând despre *Educaţia eroică*, spre a orienta spiritele asupra realităţii, punând în legătură ştiinţa cu viaţa, şi a da sufletului tinerimii un sprijin ideal în războiul necesar pentru întregirea neamului.

concepute în vederea pregătirii pentru luptă, grija de căpetenie a statului.

Şi tot aşa la *Romani*.

La amândouă popoarele, grija de apărare şi de războiu se vede din chiar modul alcatuirii iniţiale a statului, precum şi al claselor sociale, până şi din denumirea acestora: „cavalerii", „opliţi", etc.

La moderni, acelaş fenomen. Nu mai vorbim de Germania, unde întreaga înjghebare a vieţii sociale, păstrate din evul mediu, fără a dispărea de sub aparenţele aşa zisei Republici a Reichului, oglindeşte spiritul războinic, dorinţa arzătoare de lupte, de cucerire. Insuşi numele poporului *ger-man* = *Wehrmann*, om de războiu, o spune aceasta. E natural ca, prin obiceiuri şi prin instituţii de educaţie, această tendinţă naturală şi istorică să capete o confirmare şi să ceară mijloace de îndeplinire funcţională.

Dar însăşi Anglia, care totuşi numai ţară *militaristă* nu este, a dovedit cât de apropiată este prin multe din variatele ei exerciţii fizice, de scopul exerciţiului militar. Dacă n'ar fi decât pentlatonul grec, la care însă, s'a adăugat destule alte moduri de întărire fizică, şi ar rămânea valabilă observaţia făcută despre rezultatele educaţiei fizice în antichitate.

La noi — exerciţiile militare fac parte integrantă din programa oficială a *gimnasticei*. La exerciţiile de ordine adesea se are în vedere direct şcoala soldatului, şcoala companiei. Evident, şi celelalte exerciţii duc indirect la acelaş scop.

Dar punctul mai special cu caracter militar, *tirul* e căzut în desuetudine.

Intr'o vreme se chemau din când în când, elevii din cursul superior să facă exerciţii militare, chiar cu arma, sub conducerea şi comanda ofiţerilor, pe

terenul destinat, în acest scop, soldaților. Dacă s'ar organiza serios și s'ar generaliza astfel de măsuri, bine chibzuite, ele ar înlesni mult tinerilor munca specială cerută de serviciul militar, și poate chiar ar scurta durata acestuia.

Mijloacole și rezultatele educației fizice în raport cu sufletul.

1. Nu este vorba aci de ideia celebrei aforisme a lui Juvenal, așa de des citate, și care a fost pusă, odată ca scop întreg al educației: *mens sana în corpore sano.*

Raportul dintre corp și suflet este un fapt incontestabil, care face din educația fizică aproape o parte sau un mijloc al educației sufletești.

Și aceasta, or cum s'ar considera în esența sa raportul dintre suflet și corp, or cum s'ar considera corpul față de suflet, fie ca un suport sau instrument al lui, fie ca însăși cauza fenomenelor lui, cum susține materialismul, sau numai ca un corelat cu serie paralelă de fenomene corespunzătoare celor sufletești, și fără raport de cauzalitate între ele.

E instrument al sufletului, care nu atârnă în niciun fel de soarta lui, decât poate atât cât artisul atârnă de calitatea instrumentului său? Cu cât instrumentul va fi mai bun, mai corespunzător scopului, cu atât artistul va fi mai mulțumit: se va putea servi de el mai cu succes.

Este corpul cauza fenomenelor sufletești? Cu cel mai mare cuvânt va trebui să avem grijă de buna lui stare, ca să obținem efecte tot mai superioare, sub aspectul moral.

Să nu se creadă totuși că e destul să menții corpul sănătos, ca să realizezi și sănătatea mintală, adică

îndeplinirea normală și efectivă a funcțiunilor spiritului, și deci atingerea scopului vieții sufletești, în domeniul adevărului, binelui, frumosului.

Să nu se uite cazurile de experiență comună: inteligențe și suflete inferioare în trupuri minunat de frumoase și puternice, și din contră, suflete de genii și de eroi în trupuri plăpânde, slabe, bolnăvicioase.

Dar, deosebit de astea, ceea ce nu trebue să se uite mai ales, este considerația mai însemnată decât toate: că tăria trupului și sănătatea este, ca și averea, ca și puterea, *un mijloc*. Mijloacele nu-și au valoarea în ele însile. Ca să le determini valoarea, întrebi: la ce folosesc? Ce se face cu ele? In ce scop se întrebuințează? Și întru cât sunt destoinice a realiza scopul?

Ce realizăm cu un corp sănătos și tare? Ce bunuri înalte și superioare?

De aceea, locul multor părți din educația fizică este în legătură cu chestia privitoare la viața și educația morală și estetică.

2. Se poate constata în mod prealabil că mai fie-care din exercițiile întrebuințate ca mijloace pentru educația fizică poate fi considerat ca o cauză de înrâurire morală, într'un sens oare-care.

Chiar cele care se prezintă sub forma cea mai puțin finalistă, jocurile, cari par a avea tot scopul în ele însile, câte efecte serioase și puternice conțin și ce înrâurire morală exercită asupra sufletelor. Nu e joc fără reguli și legi. Și adesea legile și regulele sunt făcute de jucători, de copii. Iată-i pe copii legiuitori. Și cine păzește mai strașnic regulele jocului decât copii cari le-au făcut și le aplică? Iată-i păzitori ai legii. Iată-i judecători. Cazurile de călcări

de regulă stârnesc proteste energice. Se instituesc jurii, arbitri cari să le judece şi să decidă.

O întreagă serie de fapte, a căror înlănţuire, bine înjghebată şi îndeplinită, duce la o adevărată educaţie a disciplinei morale şi cetăţeneşti.

E mult mai uşor de observat elementul educativ sufletesc în executarea figurilor gimnastice, cu sau fără aparate.

Şi mai e nevoie să amintim de efectul moral al muncei şi lucrului manual şi de acela al exerciţiului militar, care prin scopul apărării patriei, în serviciul căruia e pus, înalţă spiritul la cel mai frumos ideal şi întăreşte inima cu avântul celei mai nobile jertfe ?

3. Puntea de trecere către regiunea preocupărilor de *educaţie morală* o găsim în tot ce s'a spus până aci.

Educaţia morală însemnând, în parte, educaţia voinţei, este interesant pentru înţelegerea ştiinţifică a acesteia, să se vadă cu cât intră, ca făcător constitutiv al voinţei, felul de a fi al corpului, şi în special aceea ce alcătueşte în corp isvorul fiziologic al motilităţii.

După cum organismul elaborează, în anumite condiţii, sunete, culori, lumină, etc, tot aşa produce şi *mişcarea,* în virtutea unei proprietăţi particulare a materiei organizate (1).

Mişcarea o produc corpurile însufleţite în virtutea a două elemente organice : *muschiul* şi *nervul.*

Muschii au o constituţie particulară ce-i face capabili de *contractilitate;* şi aci avem originea mişcării.

Contracţia se săvârşeşte în urma acţiunii unor

1) Psihologia, cap. *Elementul motor al voinţei.*

stimuli de diferite naturi, precum: curentul nervos şi stimuli fizici (o atingere mecanică, înţeparea, acţiunea himică, electrică). Pe lângă aceştia ar mai fi stimulul mental, *psihic;* dar, în definitiv, acesta din punctul de vedere al mecanismului mişcării, se reduce tot la stimul nervos, fiindcă curentul nervos este care, pornit din centru unde s'a claborat ideia mişcării, ajunge la locul special din corp căruia gândul avea să-i dea ordinul de a se mişca, şi el este care provoacă contracţia în contact cu muşchiul.

Cea mai primitivă formă sub care se manifestă mişcarea, este *actul spontan,* care nu e datorit unui stimul din afară, ci unui stimul intern, provenit din revărsarea nervoasă a excedentului de forţă vitală câştigată prin hrană, odihnă, bună stare fizică generală.

Mişcările spontane alcătuesc o parte din elementele înăscute ale motilităţii.

La ele se adaugă contigentul însemnat al *actelor reflexe* şi al celor *instinctive,* primele total inconştiente, pur mecanice şi automatice, secundele inconştiente şi automatice numai în ce priveşte scopul. Şi unele şi altele ne-învăţate de individ, şi unele şi altele datorite organismului cu care se naşte omul.

Şi unele din mişcările automatice, — fără a mai vorbi de instincte — sunt destul de complicate: *mersul, înnotatul.*

Pentru executarea lor organismul aduce cu sine, din naştere, o alcătuire care să permită o combinare armonică a mişcărilor diferiţilor muschi şi a diferitelor membre, în direcţia realizării unei unităţi de plan pe care o dă *scopul* mişcării. Mai înainte chiar de a începe copilul să meargă, se observă că membrele au o *dispositie de mişcare alternantă.*

Deosebit de factorul înăscut al motilităţii, voinţa

se alcătuieşte şi se desvoltă, în partea ei pur activă, şi din acte învăţate din experienţă individuală, alăturea cu cele dictate şi determinate de organizaţia înăscută.

Mai întâiu, chiar actele spontane şi instinctive dau ocazie la aceasta. Ceeace s'a săvârşit odată involuntar, neintenţionat, se poate repeta în urmă cu voinţă şi intenţie. Atunci ne servim de *amintirea* actului, aşă cum l'am săvârşit înainte. Actul, rămas în mintea noastră sub forma de *reprezentare,* se poate reproduce în mişcări corespunzătoare. Ba ceva mai mult: reprezentarea unei mişcări are tendinţa de a dă naştere mişcării închipuite. Atunci avem *acţiune ideomotoare*. Din mulţimea actelor săvârşite întâmplător, neintenţionat, în mod instinctiv sau spontan, omul alege în urmă pe cele cari i-au adus o mulţumire, şi le repetă din memorie, şi le combină între ele după trebuinţă.

Mişcările câştigate, fie prin organizaţia înnăscută fie prin experienţă mai simplă, ca imitaţia, alcătuesc materialul motor de care ne servim la săvârşirea de acte mai complicate şi nouă.

După cum spiritul are facultatea de a combina ideile în vederea scopului de a oglindi adevărul sau de a crea frumosul, în raţionament şi prin imaginaţie, tot aşa poate *combina* între ele *reprezentările mişcărilor* în vederea realizării unui scop practic, prin compunerea, mai întâiu mintală, a actului corespunzător.

Acestei compuneri mintale a actului trebue, însă, să-i corespundă sentimentul că îndeplinirea lui stă în puterea noastră.

Atunci înclinaţia pentru realizarea lui creşte şi funcţiunea de a voi se întregeşte cu dorinţa care duce la efectuarea actului.

Aceasta atârnă de înlesnirea fizică a motilităţii corpului căpătată prin exerciţiu, care dă sentimentul puterii şi a stăpânirii noastre asupra mişcărilor.

Şi aci stă raportul natural adânc între rezultatele educaţiei fizice şi educaţia voinţei, ca parte din educaţia morală.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. II

EDUCAȚIA MORALĂ

Educația morală cuprinde în sfera acțiunii sale în special voința și sentimentul.

A începe formarea sufletului omenesc dela aceste facultăți este a formula implicit o preferință, care nu poate fi întâmplătoare, ci întemeiată pe o teorie, pe stabilirea unei erarhii a valorilor diferitelor facultăți ale naturei omenești.

Inteligența ocupă, în mod firesc, locul al doilea, nu în amintirea considerațiilor filosofice, ba chiar metafizice, ale lui Schopenhauer, care pune ca esență a lumii voința, voința oarbă, și face să se nască mai târziu intelectul ca mijloc în serviciul voinței. Ci pentru acelaș cuvânt care mărginea importanța educației fizice, reducându-i valoarea la aceea a unui mijloc.

A fi considerat ca mijloc nu însemnează nici a fi apărut mai târziu în educația vieții, nici a poseda puțină însemnătate. Scopurile, idealurile se realizează doar prin mijloace. Și dacă inteligența joacă acest rol de mijloc, ea este indispensabilă în organizarea vieții în genere, fără a excepta pe cea morală.

Educația inteligenței e de o însemnătate inconte-

stabilă. Şi accentuez *educaţia* inteligenţei, care nu e tot una cu instrucţia. Erudiţia cea mai vastă şi mai variată stă mai pe jos de însuşirile ce le dă educaţia intelectuală.

A educa, în genere, după cum s'a mai spus, însemnează a da deprinderi; şi a educa inteligenţa, însemnează a-i da acele deprinderi de funcţiune, cari o pun în condiţii prielnice de a-şi îndeplini rostul şi scopul firii ei: aflarea adevărului.

Scopurile şi idealurile sunt, ce e drept dictate de voinţă şi de sentiment; dar în alegerea lor nu este indiferentă orientarea sufletului, prin inteligenţă, asupra posibilităţilor reale ale vieţii şi ale lumii. Cunoaşterea raporturilor exacte între fenomenele naturii, cunoaşterea legilor fizice şi sufleteşti, dau voinţei legitime motive de hotărâre şi de perseverenţă, şi, ce e mai însemnat, îi dau câteodată chiar prilej de formulare de scopuri şi idealuri. *Ignoti nulla cupido.*

Educaţia morală, cea mai de seamă şi mai centrală parte a educaţiei întregi, nu poate fi lipsită de raporturi preţioase cu inteligenţa şi din alt punct de vedere.

Domeniul logic al educaţiei morale coprinde o întreagă categorie de noţiuni cari trebuesc lămurite. Acesta e obiectul *instrucţiunii morale.*

I.

INSTRUCŢIUNEA MORALĂ.

A orienta mintea asupra ideilor de bine, de dreptate, de virtute, de datorie, de umanitate, sau nu este de prisos, ba e chiar necesar pentru formarea morală a omului.

Instrucția morală face parte din educația morală. Educația propriu zisă se realizează prin contractare de habitudini ale voinței. Dar între mijloacele de provocare la acțiune sunt și *ideile*, cunoștințele.

1. *Puterea ideii.* — Până la ce grad ideia poate determina acțiunea? Este o chestie a cărei deslegare atârnă de modul cum se pune, de înțelesul ce i se dă, de domeniul vieții sufletești ce se are în vedere. Socrate susținea că toate greșelile morale vin din necunoștință. E imposibil să cunoști binele și să nu-l faci.

Teoria *ideilor-forță* a lui Fouillée-Guyau este o reluare pe baze psihologice noui, a cugetării antice. Ea s'a mai formulat de unii: ideia este acțiune în stare nascentă.

Și, desigur, în cazuri mai puțin complexe ale vieții, puterea ideii de a se esterioriza în acte se poate invedera chiar pe cale experimentală. E simplă și destul de cunoscută și tot așa de concludentă încercarea făcută cu mica greutate de plumb atârnată de un fir de ață și ținută liniștit și fix în mână: dacă îți închipui că firul cu greutatea oscilează dela dreapta la stânga sau vice-versa, vezi, după cât-va timp de încordare a minții, că, fără voie, firul începe a se mișca după ideia ce ți-ai pus în minte.

Situațiile obișnuite ale vieții nu sunt însă așa de simple ca un fir de ață cu o mică greutate de plumb la capăt. Ideile momentului sufletesc sunt mai multe decât numai de mișcare la dreapta sau la stânga. Ele se ciocnesc, se contrazic, stau în luptă între ele, și aceea învinge, care-i *mai tare*.

Dar ce face o idee să fie mai tare decât alta?
Aci e toată chestiunea.

Sentimentul ce însoţeşte ideea, este care dă ideii putere de realizare în luptă cu alte idei.

Cu cât sentimentul însoţitor e mai intensiv, cu atât ideia este mai biruitoare.

Voinţa se hotărăşte la acţiune împinsă de sentiment în direcţia ideii.

Cu acest corectiv psihologic, teoria *ideilor-forţă* este perfect acceptabilă, fiind în acord cu natura lucrurilor.

Ideia fără sentiment e fără putere, e inertă, moartă. Sentimentul fără idee, la rândul lui, e orb, nu are o directivă, un scop obiectiv.

Claritatea ideilor şi legătura lor armonică fac din ele un isvor de acte consecvente, tinzând concentric către un scop hotărât şi raţional — dacă, firește, le însoţeşte statornic un sentiment puternic, adevărat motor al voinţei, al activităţii.

De aici concluzia practică.

1) Să se îmmulţească, prin învăţământ, cunoştinţele exacte şi utile, spre a se lărgi sfera *posibilităţii* directivelor intelectuale.

2) Să se deştepte dragostea pentru adevăr, pentru ce este bun şi folositor, spre a face din ideile lor călăuze *reale* şi *motive de acţiune*.

2. *Vederi generale asupra unui program de instrucţie morală.* — Această consideraţie justifică suficient necesitatea instrucţiei morale, şi-i demonstrează utilitatea.

Ea trebue să informeze lămurit asupra tuturor noţiunilor principale morale şi să orienteze exact şi cât mai complect posibil asupra problemelor eticei[1]).

1) Vezi Etica de *I. Gavanescul*, Iaşi 1922.
O expunere rezumativă a problemelor etice se găseşte în *Partea II, cap. I.*

Bunăoară, începând cu cele mai generale, să se arate valoarea vieţii. Teoriile negative ale *pesimismului*, fie ele sub forma poetică, literară, fie sub aspectul mai impunător, dacă nu mai ispititor, al filosofiei, nu trebuesc lăsate fără răspuns în mintea tinerimii.

Asemenea negaţiile *scepticismului*, care voeşte să dovedească, în diferite feluri, după timpuri şi împrejurări, că ideia binelui este un produs al capriţiului şi arbitrariului omenesc, că nu este în sine nimic bun şi drept, în mod obiectiv şi universal, că nu se poate constitui o ştiinţă care să orienteze pe om în calea datoriilor sale.

In epoca de sbucium a zilelor de azi, când „răsturnători" şi „răsturnări de valori" apar pe ne-aşteptate din toate părţile, când *revoluţionarismul* e în aer şi pare a tinde să devină o modă, nu e oare datoria şcolii să lumineze spiritele, arătând absurditătile concepţiei revoluţionare, care, indirect duc la scepticismul etic[1]) ? Şi aceasta nu în mod incidental, cum ar fi bine să facă toţi profesorii, când întâlnesc în calea lor — şi ar trebui să le caute — idei sau fapte revoluţionare, ci în mod sistematic, logic, demonstrativ.

Intrebarea fundamentală a conştiinţei omeneşti: ce este binele şi dreptul? după ce se cunosc ele? ar trebui să capete o lămurire positivă în cugetul tinerimii, care să poată rezista criticei şi îndoelei cu aparenţă ştiinţifică, deşi une-ori este pseudo-ştiinţifică.

Ideile morale, pe care le-a căpătat în cursul gimnazial când i s'a limpezit fundamentele şi principiile *Moralei Creştine*, ar urma, în cursul liceal, să fie confirmate şi sprijinite prin consideraţii luate din

1) Etica, cap. IV: „Etica revoluţionară".

rațiune, din știința naturei omenești și din experiența omenirii.

Fie-că se pune criteriul în arătările glasului tainic al conștiinței, după cum voește intuiționismul; fie-că se găsește în conformitatea cu natura, luată în atâtea înțelesuri; fie-că se menține ideia utilitarismului, care vede în binele și fericirea universală semnul caracteristic al faptei morale, — dacă se arată principiul etic conducător în toate consecvențele lui, și se înfățișează într'un sistem unitar, se dă cugetului un criteriu rațional care poate servi și judecății și acțiunii de călăuză în viață.

Nu e nici-un inconvenient dacă se expun în mod critic, diversele concepții, pe baza uneia din ele. Nu se naște prin aceasta, — ceea ce își închipuiau spiritele mai mult negative decât timide — o confuzie sau vre-o nedumirire.

Din contră, resultatul va fi acela pe care l-am arătat în *încheerea* pusă la sfârșitul capitolilor din *Etică*, unde s'au discutat teoriile privitoare la criteriu.

„Din expunerea și discutarea răspunsurilor capitale, date de spiritul omenesc, la întrebarea fundamentală: ce este bine? ce este drept?, ieșim cu o soluție positivă, care se limpezește ca lumina unei credințe, se consolidează ca temelia unei convingeri.

„Din analiza teoriilor relative la criteriul moral, spiritul, respingându-le, nu se acoperă de umbra îndoelii. Aprofundându-le, în toate a regăsit raza de adevăr ce străbate cugetarea omenească în fața realității.

„Aceași natură a puterilor de cunoaștere și de simțire generic omenească, în fața aceleași realități obiective, era firesc să facă a se stabili un raport, care trebuia să-și găsească o exprimare conformă cu el însuși.

„Dacă alcătuiri mintale individuale au prins, din complexitatea raportului dintre om și lume, dintre lume și viață mai mult unele trăsături și le-a exprimat mai accentuat; dacă, de altă parte, fragmente din realitatea unitară a pătruns în unele spirite mai mult, în altele mai puțin, și aici unele, dincolo altele, asta n'a exclus nici unitatea integrală a realității obiective, nici identitatea raportului total dintre ea și conștiință, nici existența unității virtuale a tuturor laturilor subiective de cunoaștere și simțire, și nici posibilitatea sintezei tuturor razelor conștiințelor individuale în o singură lumină.

„Nu scepticismul este ultima concluzie a reflexiunii critice îndreptate asupra părerilor deosebite, ce s'au formulat în fața aceleiași probleme; ci confirmarea unei vederi, supuse la proba confruntării ei atât cu realitatea fenomenelor cât și cu diversitatea aspectelor cugetării omenești.

„Ieșind întărită din lupta dialectică a discuțiilor și controverselor, ideia călăuzitoare a vieții pe calea binelui și a dreptului, își poate fixa lumina sa statornică înaintea omenirii, înaintea acestui pelerin neliniștit, îndrăgostit de perfecțiune, vecinic nemulțumit cu privelișteа locului unde a ajuns, vecinic în căutarea idealului, a cărui chemare, în decursul veacurilor, îl duce, de când s'a născut, — cu opriri de o clipă și cu rătăciri vremelnice — mereu înainte, mereu tot mai sus".

După lămurirea problemei criteriului vin la rând alte întrebări pe cari și le pune spiritul în fața fenomenelor morale și cari trebuesc elucidate.

Se mai poate dovedi astfel că acțiunile omenești, având, ca or-ce fenomene din natură, cauze și urmări necesare, ele influențează în mod inevitabil cercul vieții sociale, fie în bine, fie în rău. Viața in-

dividului nu se poate închipui izolată şi izolabilă de aceea a organismului social, cum nu se poate închipui o frunză în afară de fiinţa copacului din care şi pe care a crescut.

Din cauza acestui raport necesar organic, între viaţa individuală şi manifestările ei de o parte, şi între fiinţa totului social, de alta, natura, în sistemul finalist al creaţiilor ei biologice, a trebuit să asigure, într'un fel sau altul, normalitatea acestui schimb de influenţe reciproce dintre individ şi societate, în vederea conservării fiinţelor şi unităţilor colective sociale. Ea n'a putut să aştepte până să se lămurească intelectul omenesc asupra naturei acestor raporturi. Ea a trebuit să pună şi a pus bazele biologige ale conservării sociale chiar în plăsmuirea organismului psihofizic individual.

Natura a pus în om porniri înăscute, instincte, care au de scop şi de efect conservarea socială. Actele desinteresate, jertfele pentru omenire, noblețea manifestărilor altruiste nu ni se arată, astfel, ca produse intenţionate, artificiale ale voinţei omeneşti, nu sunt produs convenţional al influenţelor din afară, al propagandei, educaţiei, deprinderii. Au şi acestea, negreşit, partea lor de efect. Dar acţiunile nobile şi frumoase îşi au isvorul firesc în rădăcinile adânci ale constituţiei sufletului omenesc, ele cresc din natura omului cum se desvoltă floarea din puterile de viaţă ale tulpinei. Isvorul lor se găseşte într'un instinct primitiv, natural. Educaţia, cultura nu le *creiază;* nu fac decât să desvolte germenii preexistenţi, puşi de natură, şi să perfecţioneze tendinţele lor de manifestare firească. Acolo unde n'ar fi nimic dela natură, arta educaţiei celei mai perfecţionate n'ar putea face nimic.

Isvorul acţiunilor bune, morale, este deci de căutat şi de stabilit în însăşi constituţia naturei omeneşti.

Iată încă o problemă a eticei ştiinţifice, formulată odată cu indicarea ipotezei unei soluţii probabile. Şi acum încă una, destul de impresionantă.

Dacă săvârşirea binelui e supusă unei cauzalităţi naturale, atunci şi răul e un produs firesc, supus unei cauzalităţi care trebue căutată tot în năuntrul naturei omeneşti.

In cazul acesta, unde este meritul şi demeritul?

Dacă omul este legat în lanţul strâns al cauzalităţii universale; dacă, în şirul nesfârşit de cauze şi efecte, omul, privind spre partea ascendentă, se poate considera ca un efect, privind spre partea descendentă, ca o cauză a unor urmări necesare, atunci unde e *libertatea* lui de acţiune?

Şi dacă libertatea lui dispare în această înlănţuire a cauzalităţii cosmice, unde mai e *răspunderea* lui?

In ce raport stă cauzalitatea cu libertatea? Determinismul, aplicabil funcţiunilor voinţei, ca formă a cauzalităţii universale raportate la fenomenele psihice, nu ridică omului libertatea şi deci responsabilitatea şi meritul sau demeritul actelor sale?

Dela deslegarea acestei probleme capitale a Eticei atârnă justificarea dreaptă a caracterizării faptelor şi judecăţii morale a oamenilor.

Se înţelege dela sine că în jurul problemei libertăţii se vor discuta teoriile *liberului arbitru, determinismului* şi *fatalismului.*

In legătură cu problema precedentă, se pune în mod firesc altă întrebare: ce se întâmplă omului în cazul când îndeplineşte acte considerate ca bune? şi ce, în cazul contrar? Are pentru el vre-o urmare felul conduitei lui? Există alte recompense şi pedepse,

de ordine morală, în afară de cele atribuite voinței divine sau autorității statului?

Aceasta e problema *sancțiunii.*

Iată o serie de chestii capitale, în jurul și năuntrul cărora se formulează și se discută altele însemnate, alcătuind, toate la un loc, coprinsul filosofiei morale, sau al *Moralei filosofice.*

In fine, va trebui să se elucideze înnaintea rațiunii înțelesul temeinic și valabil al noțiunilor curente în limbagiul etic: *virtute, datorie, dreptate, umanitate, caracter.*

Corespund acești termeni unor realități obiective, de natură etică? Ori sunt numai niște termini învechiți, cari n'au nici-un fond real?

Va trebui să se arate că ele see raportă la categorii de acte și însușiri, cari, prin natura lor, au tendința statornică de a afirma or de a infirma viața. Atunci, înțelesul lor positiv va fi încărcat de toată obligativitatea ce o dă știința.

Lămurirea acestor noțiuni etice și urmărirea aplicațiunii lor la fenomenele concrete ale vieții interumane, aparține *Eticei practice* sau *Moralei aplicate.*

3. *Valoarea practică a instrucției morale.* — Dintr'un punct de vedere, instrucția morală se prezintă chiar ca partea cea mai însemnată a educației morale. Or-cât s'ar părea de paradoxală, această părere a găsit un elocvent susținător în însemnatul etician englez, *Henry Sidgwick.* El arată[1]) că orientarea curat și simplu a inteligenții în domeniul vast al lumii morale este de o incalculabilă utilitate în viață. Și formarea de deprinderi aduce, incontestabil,

1) Intr'un articol în publicat primul număr al „Revistei Internaționale de Etică" *(International Journal of Ethics).*

mari foloase; dar e amenințată de două pericole grave: *fanatizarea și immutabilitatea*. Când greșește, erorile ei sânt mai vătămătoare decât ale unei instrucțiuni greșite; sânt aproape incorigibile. Credințele, părerile neîntemeiate se scutură ușor, se leapădă fără durere. Obiceiurile însă au tenacitate, se smulg anevoie; desrădăcinarea lor doare. Dacă întărirea voinții apucă o cale neraționalâ, cu cât voința va deveni puternică și hotărâtă, cu atât răul va fi mai incurabil. Pe când numai luminând inteligența, pur și simplu, nu cădem nici odată în aceste pericole. Ceva mai mult; instrucțiunea solidă înlătură contractarea deprinderilor rătăcite, dând voinții de călăuză rațiunea. Deci, nu numai că nu e urmată de rele serioase, dar și ajută la producerea unor foloase pozitive.

Epoca noastră e caracterizată prin repezi schimbări în credințe, moravuri, obiceiuri tendințe. Societatea trece iute dela o fază la alta de evoluțiune culturală, politică, economică. Fiecare moment istoric pune conștiința în nevoia de a se readapta la nouile condiții de viață. Fiecare pas, înainte sau îndărăt, aduce cu sine probleme noui. Față cu ele trebuie, vrând nevrând, să se ia o atitudine, o hotărâre, să se caute o clarificare, să se facă o reacțiune.

In mersul continuu și destul de repede al prefacerilor sociale, unde va fi punctul fix, după care să ne orientăm drumul? Cum vom ști încotro am apucat? Cum vom ști, dacă raportul nostru către o stare nouă de lucruri e bun sau rău; dacă am greșit sau am nimerit just?

De regulă, în activitatea zilnică, majoritatea oamenilor se conduce de sentiment. Există un *bun simț*, un *tact* moral care servă de călăuză și inspiră, în

fiecare împrejurare, soluţiunea practică cea mai potrivită.

Dar, să se analizeze: din ce se compune acest *tact?* Se va vedea, că elementele lui constitutive îl fac impropriu tocmai acolo, unde e mai mare nevoie de o orientare sigură: în împrejurările neobişnuite, noui. Când întâlnim cazuri, cari se mai asemăna cu cele întâlnite în experienţa anterioară, intuiţiunea precisă a deosebirilor şi asemănărilor ne conduce purtarea conform cu regulele analogiei. Nu putem să ne dăm bine seamă de ce am lucrat aşa şi nu altminteri. Dar am lucrat de ordinar, cât se poate de bine. Sântem în cazul artistului, care creiază frumosul, fără a se simţi în stare să-şi traducă procedeul său în formule. Instinctul funcţionează în noi şi prin noi. Actul definitiv e productul bunului simţ, al tactului. Dar, dece unuia, care posedă *tact politic,* îi lipseşte, buni-oară, *tactul didactic şi viceversa?* De ce unul, care escelează prin *bun simţ* în negoţ şi afaceri, cade în naivităţi copilăreşti, de îndată ce se amestecă în chestiuni de ştiinţă?

Se vede, că tactul e neputincios în cazuri *cu totul noui.*

Tot astfel şi cu tactul moral. In faţa unei transformări sociale, unei revoluţii în idei, credinţe, moravuri, aspiraţii, tactul e desorientat, instictul rămâne ca viţelul la poarta nouă. Tot bunul simţ se reduce atunci aproape la nimic, cel mult la imitaţia lipsită de principiu, la imitaţia după întâmplare; — până se formează cu încetul, tot pe baza experienţei, un nou instinct, un nou tact, adaptat la nouile condiţii de viaţă.

Instinctul, tactul, sentimentul, bunul simţ, sânt călăuze admisibile şi tolerabile în situaţiuni relativ stabile, în timpuri de evoluţie socială domoală, lentă,

abia simţită. Şi atunci au inconvenientul că nu-ţi pot spune nici-odată: pentru ce e mai bine aşa decât altfel. Răspunsul lor e: „Aşa am apucat". Dar în timpuri de transiţii brusce, de schimbări repezi, ca cele de azi, aceste călăuze rămân depeizate, zăpăcite. In locul lor, trebuie lumina principiilor statornice, trebuie raza unei stele fixe, unei stele polare, a raţiunii.

Instrucţiunea morală are sarcina de a înlesni aceste principii, de a arăta raţiunea de a fi şi natura unei activităţi corecte. Pe valurile veşnic schimbătoare ale vieţii, ea dă omului busola, care-l îndreptează şi-l ţine în calea dreaptă şi frumoasă a idealului.

II.

EDUCAŢIA VOINŢEI.

In or-ce moment sufletesc se găseşte sufletul în cele trei funcţiuni de gândire, de acţiune şi de sentiment, în grad diferit fiecare. O latură predomină, dar celelalte două nu lipsesc cu totul.

Ca metodă de cercetare, sau ca procedare tehnică, spiritul izolează prin analiză când o funcţiune când alta, fie spre a studia, fie spre a exercita asupra ei un imbold de stimulare sau de modificare.

Partea centrală a momentului sufletesc întregeşte, pentru educaţia morală, voinţa, dispoziţia funcţională dinamică, activă, a voinţei.

Ea traduce în afară, prin acte de manifestare, starea internă a personalităţii în raporturile ei cu lumea; ea exprimă şi caracterizează omul şi-i dă locul lui în lume. Prin voinţă suntem cauză efectivă în compunerea şi desfăşurarea fenomenelor lumii.

Formarea voinţei este opera de căpetenie a educaţiei omului.

In or-ce act de voinţă se găseşte un element intelectual şi altul de sentiment.

Despre rolul inteligenţei în educaţia morală s'a schiţat câte-va linii mai sus, în instrucţia morală.

Despre importanţa sentimentului şi formarea lui, în educaţia morală a omului, se va vorbi deosebit, mai departe.

Acum să privim mai de aproape, în special influenţarea voinţei pentru a-i da o formă de funcţiune habituală în conformitate cu idealul educaţiei.

Desigur, o izolare desăvârşită a voinţei, de celelalte funcţiuni sufleteşti, de intelect şi de sentiment, nu e posibilă; dar nu e nici absolut necesară. Înţelegerea şi interesul chiar al chestiunilor cer a fi considerate la nevoie, şi cât mai mult împreună, aşa cum se şi găsesc de fapt în natură.

Caracterul.

Ceia-ce trebuie să se aibă în vedere, ca ţintă călăuzitoare a educaţiei morale, este formarea deprinderilor bune de acţiune, — *caracterul.*

„Caracter" însemnează or-ce fel statornic de manifestare în afară, o anumită cristalizare a personalităţii. Deci şi în bine şi în rău. De unde: caractere bune şi caractere rele. Grija educatorului este de a evita, pe cât posibil, închegarea caracterului rău şi a căuta să se fixeze cel bun.

In aceasta, acţiunea lui are de a face cu pornirile caracteristice din naştere ale naturei individuale, din cari unele îl ajută, altele se opun, altele s'ar putea considera ca relativ indiferente, ca date cari pot fi lăsate să se desvolte în voia lor, mai ales când se ivesc cu oare-care impetuasitate imperativă.

1. Individul se naşte cu o *dispoziţie* mai mult sau

mai puţin puternică de a primi anumite impresii dela escitaţiile esterioare şi de a reacţiona într'un mod anumit în contra lor. Aceasta însemnează că izvorul cel mai adânc, şi condiţia fundamentală a caracterului este organizaţia particulară a individului, *temperamentul.* Aşa, predispoziţia către veselie sau întristare e condiţionată de felul de constituire şi de funcţionare al organelor vieţii vegetative, din care iese fondul afectiv al cenesteziei. *Felul iritabilităţii,* predispoziţia către o reacţie greoaie şi domoală, sau grabnică şi trecătoare, ori durabilă şi intensă, atârnă de natura anatomică şi fiziologică a centrelor nervoase, care le face a răspunde mai repede sau mai încet, mai scurt sau mai lung la escitaţii esterioare.

Din acest ultim punct de vedere, s'au distins de mult *patru temperamente,* şi anume: *flegmaticul,* cu reacţia înceată şi slabă; *sanguinul,* cu reacţia repede şi slabă; *melancolicul,* cu reacţia înceată şi puternică; *cholericul,* cu reacţie repede şi puternică.

Asupra acestui fond organic înnăscut al temperamentului, lucrează apoi *educaţia,* influenţele intenţionate şi consecvente sau întâmplătoare şi capriţioase ale mediului social. Acestea contribuesc a determina în individ o modalitate particulară de reacţie, ca mijloc de adaptare la condiţiile sociale de existenţă.

Caracterul este, prin urmare, rezultanta celor doui factori: intern sau ereditar şi extern sau educativ, a căror cantitate de influenţă specială, variabilă dela individ la individ, se amestecă în proporţii nedeterminabile.

Sunt predisposiţii puternice cari deosebesc naturele omeneşti între ele, şi pe care educatorul în foarte puţină măsură va putea să le schimbe, dar nici nu va fi absolut necesar să caute a face vre-o schimbare.

2. *Caracterele se împart,* bunăoară, după faţa psi-

hică generală sau după facultatea predominantă, în caractere *active, emoţionale şi intelectuale.*

Caracterele *active,* întreprinzătoare, în continuă mişcare, aventuroase chiar, iau decizii repezi şi caută a le transforma îndată în acte. Marii generali, oamenii de stat şi cuceritorii aparţin acestei categorii. *Emoţionalii* se consumă în contemplarea pasivă a stărilor lor sufleteşti, de plăcere sau durere, se complac în închipuirea fericirilor viitoare aşteptate din întreprinderi ce au de gând a săvârşi, dar pe care nu le vor începe poate de loc; *Intelectualii* analizează într'una şi caută a înţelege, a-şi explica întâmplările prin cari trec. Timpul şi energia consumată în reflexii e perdută însă pentru acţiune. Până să-şi dea seama de cauza unui eveniment, de felul cum îi impresionează, de urmările urmărilor ieşite din faptele cerute imperios de împrejurări, oportunitatea şi eficacitatea actului dispare.

Educaţia va căuta, firește, să împiedice, pe cât posibil predominarea necondiţionată a unei facultăţi care rupe echilibrul unui suflet bine cumpănit, şi împedică adaptarea mai complectă şi sănătoasă la condiţiile vieţii. Dacă emoţionalii şi intelectualii păcătuesc prin o apatie relativă, activii nechibzuiţi pot cădea în aventuri absurde, ridicule şi periculoase, în „donchişonade".

Dar laturea care îi stă mai mult în putere este cristalizarea fiinţei morale în firul unei *idei.*

Caracterele se pot împărţi şi denumi după *felul ideilor, sentimentelor* şi *voliţiilor* sau *manifestărilor* predominante.

Aşa, după *felul ideilor* ce deşteaptă de regulă în ei sentimente cu porniri către acţiune, oamenii se împart mai întâiu în *caractere egoiste şi altruiste. Ceea ce interesează* pe egoist, *obiectul* la care se gân-

deşte, care deşteaptă în el sentimente şi al cărui bine *îl voeşte* cu intenţie şi conştiinţă, este chiar *el, ego* sau *eul său,* în opunere cu orice altă fiinţă sau lucru din natură. Fiinţa *lui* şi binele *lui* le are în *minte,* în ideie, când lucrează, nu ale altora. Altruistul din contră. *Obiectul care* „îl interesează", la care se *gândeşte,* al cărui bine îl *voeşte* nu este *eul său,* ci al *altor* fiinţe.

Obiectul la care se gândeşte cineva, sau, mai general, *ideia* ce dezleagă sentimentul şi acţiunea, decide de felul naturii şi de numele caracterului. Unul se numeşte „om de cuvânt", când *ideia* „de a nu se ţine de vorbă" este la el însoţită de o nemulţumire mult mai intensă, decât satisfacţia eventuală ce ar isvorî din neţinerea de cuvânt. Altul se zice „vanitos", când *ideia* că „este lăudat sau blamat de lume" produce în sufletul lui o plăcere sau durere mult mai adâncă, decât ideia ce are singur despre valoarea sa reală. „Invidiosul" simte durere la *ideia* că „altul e fericit"; „calomniatorul", o plăcere *a şti* că „meritele reale ale cuiva se vor întuneca de bârfelile ce se vor răspândi în contra lui"; şi aşa mai departe.

A însoţi ideile de puternice sentimente cari să le facă atractive sau repulsive, constitue arta de a influenţa şi determina caracterul.

3. Dar ceea-ce constitue elementul specific al constituirii caracterului este *constanţa felului de acţiune şi reacţiune.*

Voinţa se caracterizează, în ultima analiză, şi se exprimă prin *act;* şi deprinderea de a voi, pe care trebue s'o dea educaţia, se reduce la deprinderea de a lucra, de a se manifesta într'un anumit mod.

Două momente principale se pot distinge în evoluţia voinţei către acest scop formal al funcţionării ei:

a) Emanciparea voinţei de sub impulsiile nereflectate ale momentului, venite dela exictăţiile trecătoare, dela impresii şi instincte.

b) Câştigarea deprinderii de a determina şi lucra în acord cu normele dictate de raţiune. Partea positivă a caracterului: *virtutea.*

Desvoltarea voinţei propriu zise prin liberarea ei de impulsii sensoriale

1. Voinţa, în înţeles psihologic larg, coprinde în sfera sa şi actele instinctive şi pe acelea care se deslănţuesc sub imperiul or-cărei excitaţii conştiente venite din afară, prin simţire precum chiar şi pe acele inconştiente, ca reflexele.

In înţeles mai restrâns, însă, actul voluntar este acela care se descarcă în lipsa excitaţei actuale, numai pe baza *ideii* sau *imaginei,* reprezentative a ei în minte. Ea se reduce astfel, în definitiv, la: *totalitatea voliţiilor reprezentative şi cogitationale,* derivate în ultima analiză, firește, tot din cele prezentative, baza experienţelor individuale.

Deosibirea naturală dintre voliţiunile prezentative şi reprezentative sau dintre excitaţii venite dela simţuri şi cele venite dela idei, stă numai în *gradul* de energie al manifestărilor lor, iar nicidecum, în *natura* acestora. Să se compare intensitatea sentimentului şi tendinţei către activitate când un şarpe ni se dă în prezentaţie şi când ni se dă numai în ideie. In ambele cazuri ni se produce un sentiment de neplăcere, de frică şi repulsie, şi o tendinţă de a fugi; dar, pe când în cazul din urmă, manifestarea se reduce poate cel mult la întoarcerea capului, în primul caz se traduce prin o adevărată fugă.

Educaţia şi întărirea voinţei constă tocmai în des-

voltarea impulselor şi tendinţelor *reprezentative* venite dela idei, astfel ca acestea să egaleze, să contrabalanseze şi chiar să întreacă pe cele prezentative sau actuale. A dezvolta voinţa înseamnă a o face să se conducă după arătările raţionamentului şi judecăţii, chiar dacă pornirile înnăscute din îndemnul diferitelor sensaţii, chiar dacă inclinaţiile şi trebuinţele ar împinge sufletul să lucreze altfel.

2. Să insistăm puţin asupra procesului psihologic de fortificare a voliţiilor representative. El se poate observa nu numai la copil, ci şi la celelalte animale capabile de reprezentări şi de memorie[1]).

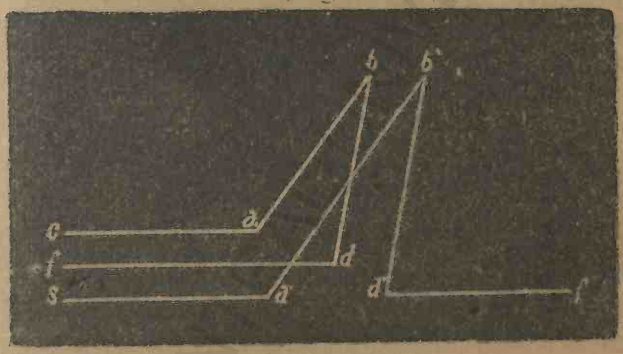

Fig. A.

Un căţel, singur în cameră, vede o bucată de carne; şi, din îndemnul sensaţiilor de miros, culoare etc., se repede şi o mănâncă. Stăpânul îl surprinde şi-l bate şi câinele fuge. Dacă se repetă această scenă, câinele învaţă a asocia, prin contiguitate, de luarea bucăţii de carne ideia durerii. Îndată ce se fixează această legătură în minte, se produce mai târziu în

1) Rîndurile de mai jos, luate din Psihologie, dela cap. relativ la voinţa superioară, le găsesc necesare şi la locul lor aici.

animal o luptă internă între elementele prezentative, — sentimentele şi tendinţele născute la vederea cărnii, — şi elementele reprezentative — cortegiul de sentimente neplăcute şi tendinţa de fugă la amintirea stăpânului cu biciul în mână.

Ne putem reprezinta acest proces în mod grafic. *(Fig. A).*

Carnea *C,* lucrând ca excitaţie *(a),* provoacă în animal, sensaţiile de miros, de văz, reprezentaţiile de gust, etc., însemnate toate prin *b,* care deşteaptă elementele afective şi tendinţele voliţionale corespunzătoare, plăcerea, pofta, etc. Acestea deslănţuesc în mecanismul organismului forţele active, îndreptate în afară, *d,* ca tendinţă de reacţie în contra excitaţiei *a,* şi actul urmează: carnea este prinsă şi îmbucată, *d f.* In acel moment soseşte altă excitaţie, *a',* stăpânul cu biciul *(S),* constituit asemenea din un grup de prezentaţii şi reprezentaţii asociate, şi însemnate prin *b'.* Stăpânul provoacă în animal durerea, bătându-l. Acest sentiment desleagă funcţia altor muşchi, corespunzând altei tendinţe, care are de scop a fugi de durere, *d' f'.*

Să presupunem că această experienţă, singură sau repetată, a reuşit a împiedica pe câine să mai înhaţe carnea neacoperită şi nepăzită, chiar fiind fometos. Insemnând prin linii punctate datele psihice în reprezentare, *Figura A* devine *Figura B.*

Deşi avem stările prezentative *a, b, d,* datorite lui *C.* care e de faţă, acestora nu le urmează actul ultim legat de ele, *d f.* Acest act se produce numai ca închipuire, ca un *pium desiderium* ce rămâne doară reprezentat în minte, nu realizat. In locul lui se naşte însă actul *d' f'* opus celui dintâiu, şi care stă în legătură organică nu cu stări prezentative, ci cu re-

prezentările *a'*, *b'*, *d'*, datorite stăpânului, *S*, care nu e de față, ci e numai închipuit.

Lupta se dă între stările prezentative și reprezentative. Victoria unora sau altora arată de ce parte este tăria. Când învinge cele dintâiu, se zice că animalul este neîncercat, imprudent, încă slab; când învinge însă cele de al doilea, se zice că e prevăzător, esperimentat, *stăpân pe sine*. Dacă primele constituiesc „ispita", cursa, cele de al doilea formează *voința proprie*, dictată de un interes mai durabil, de un calcul mai circumspect, de *înțelepciune*. In primul caz animalul trăiește numai în prezent, în al

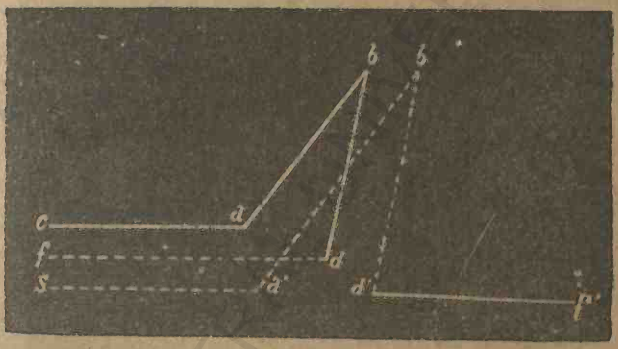

Fig. B.

doilea se estinde și în viitor; în primul, e sclavul momentului, al impresiilor nestatornice; în al doilea, e stăpân pe sine, emancipat de sub influența oarbă a tentațiilor actuale, e *liber*.

Numai acțiunile acestea premeditate, reflectate, intenționate, se și numesc mai propriu *acte voluntare*, eșite din adevărata voință, din voința superioară, caracterul distinctiv al ființei ajunse pe o treaptă mai înaltă de dezvoltare psihică; pe când celelalte acte,

izvorâte cu ocazia unei sensaţii sau prezentaţii, se numesc *relativ involuntare.*

Un om se zice cu *voinţă tare* (şi „liberă"), când, neturburat de îndemnurile schimbătoare şi trecătoare ale momentului, urmăreşte neclintit un plan de activitate, ale cărui rezultate nu se obţin şi nu se văd poate imediat.

3. Ceia-ce constituie un pas mai departe în dezvoltarea voinţei este: *organizarea unitară, sistematizarea ideilor şi sentimentelor relative la aceeaşi ţintă, la acelaş plan.* Negreşit, înmulţirea cunoştinţelor, a motivelor de activitate este o condiţie a dezvoltării voinţei; însă faza în adevăr superioară a voinţei se realizează numai când aceste cunoştinţe (şi sentimentele corespunzătoare) sunt polarizate către o ţintă unitară, când sunt legate într'un tot organic. Atunci avem ca motiv superior, puternic de acţiune, nu numai o idee sau chiar mai multe, izolate, ci un *sistem întreg* de gândiri şi de sentimente, ţesute între ele aşa, că alcătuesc un organism sufletesc solid cristalizat, pe principiul *unui scop final.* Acest scop poate fi, din punct de vedere pur psihologic, orice ocupaţie ce absoarbe o parte mare din viaţa unui om: ştiinţa, ambiţia, arta, gloria, câştigul, puterea, patria, naţiunea; toate acestea pot să atragă în jurul lor, ca centru, şi să organizeze o mulţime de idei şi sentimente relative la aceiaşi ţintă.

Sarcina educaţiei este de a selecta ideile ce trebuie să servească ca punct central în prejurul cărora să se cristalizeze personalitatea.

Astfel se nasc scopurile permanente, de diferite ordine de idei, din cari unele, poate, chiar nerealizabile într'o singură viaţă omenească. Atunci mai multe vieţi de oameni se acordă într'un tot unitar de voinţe ce lucrează în aceiaşi direcţie, către acelaş

scop final, pus ca ideal superior, pentru care se clădește necontenit, grămădindu-se acte și sisteme de acte. Astfel *aspirațiile mari naționale* concentrează împrejurul lor, ca ideal comun, voințele și viețile adevăraților patrioți.

Atârnă mult de educație alegerea acestor scopuri, în vederea cărora se organizează voințele individuale. Ce tari și sigure pe ele sunt viețele și voințele astfel organizate pe baza unui principiu trainic, comparate cu viețele și voințele ce se risipesc zi cu zi, fără scop mai durabil, voințe „amorfe" și anarhice, supuse la amăgirea inspirațiilor momentane, legate de perindarea schimbătoare a împrejurărilor, fără țintă pe marea întinsă a posibilităților omenești, fără o busolă, fără o stea fixă, fără o cârmă în sbuciumarea încâlcită a valurilor și a vânturilor!

4. *Sensul psihologic al „Voinței libere"*. — Numai când acțiunea nu urmează imediat escitației, aproape ca o mișcare reflexă, poate spiritul, în intervalul dintre una și alta, să cântărească urmările diferitelor reacțiuni, consultând depozitul esperiențelor sale anterioare relative la legătura cauzală dintre fenomene. Atunci *deliberează*. Și numai în „deliberare" se pot compara diferitele răspunsuri închipuite ca mai adaptate la împrejurări, și se face o *alegere*, se încheagă o *hotărîre*, care va fi expresia cu atât mai proprie a tendințelor adevărate ale individului, cu cât se va constitui din sinteza unui cuprins mai bogat de fapte sufletești; căci atunci *decizia* va reprezenta ecoul adânc al *sufletului întreg*, va însemna delegația unei mai largi majorități de fenomene psihice, luând direcția indicată de rezultanta forței individului. In conștiința ce avem de concentrarea sufletească de care se însoțește luarea hotărîrei, ne simțim *liberi*,

considerăm acțiunea corespunzătoare ca în adevăr *a noastră* și ne recunoaștem *responsabili* de ea.

Acesta e singurul înțeles rațional și științific ce se poate da „voinței libere". Voința se numește *liberă*, nu pentru că nu e determinată de nimic, după cum susține teoria *indeterminismului* sau a *liberuiui arbitru absolut*, ci după *felul motivelor* ce o determină. Și un om se zice *liber* nu pentrucă, pus în absolut aceleași împrejurări interne și externe, ar fi în stare să se hotărască și să lucreze când într'un fel, când într'altul, neinfluențat de nimic, de nici un motiv, (după cum își închipuie iarăși *indeterminismul*)— căci astfel de oameni nici nu există; — ci pentrucă (și atunci când) lucrează *conform hotărîrii sale interne*, nesilit de altă cauză externă, fie aceea una fizică sau o voință streină.

III.

REZORTURILE ȘI STIMULENTELE VOINȚEI.

Ca să procedăm la o'pera de emancipare a voinței de sub jugul impresiilor și impulsiilor nerafionale, spre a creia *voința liberă*, determinabilă numai de motive rafionale, trebuie să cunoaștem și să avem la îndemână mijlocul capabil de a face pe om să se oprească din pornirea momentului nereflectat și de a-l face să lucreze conform ideilor, nu excitațiilor senzoriale și instinctive.

Care este acel mijloc?

In alte cuvinte întrebarea aceasta însemnează, luată în înțelesul ei larg: ce face să se determine voința? ce o face să se hotărască a executa un act, și ce o face să se oprească dela executarea altuia?

1. Legea determinării voinței, în cuprinsul ei psihologic cel mai întins, este: *voința se determină de*

sentimente, cari se reduc, în ultima lor calificare biologică, la *plăcere* și *durere*.

Toate ființele viețuitoare fug de durere, și caută plăcerea; fug în realitate, firește, de fenomenele, de lucrurile, de acțiunile, de ființele cari le fac rău, durere, și simt o atracție către acelea cari le fac bine, plăcere, și caută raporturi de apropiere cu ele.

De aci două feluri de stimulențe sau de îmboldiri ale voinței, luate chiar din legea naturală a funcțiunii ei: *stimulente hedonice* sau plăcute, și *anti-hedonice*, sau dureroase.

Dându-se că în educarea omului este impropriu și nelogic să ne servim de mijloace cari nu reproduc, în efectul lor actual, caracterul scopului ultim al vieții și al educației omenești, fericirea, întrebuințarea durerii ca mijloc de educație nu poate constitui un deziderat pedagogic.

Până să iasă omul de sub cercul rigorii educative numai bun și gata de a trăi ca om fericit, nu trebuie să se considere timpul educației ca o epocă de tortură, care a scăzut, cu anii trăiți în dânsa, cantitatea de fericire a vieții, în trecut, și poate și facultatea de a simți, în adevăr, fericirea în viitor.

Pe de altă parte, uneori — și cât de des, numai educatorul practic o știe — este nevoie să se răscumpere cu prețul durerii de azi dreptul și putința de a fi fericit mâine. Ingăduirea desfășurării libere și necontrolate a tuturor pornirilor și-dorințelor, ceea ce ar cere imperios trebuința de fericire a clipei, poate pricinui pe viitor multe ocazii de lacrămi.

O deprindere rea e un isvor de nenorocire.

Deci stimulentul durerii nu este exclus din arta educației, chiar în vederea realizării celei mai mari fericiri posibile a vieții.

Amestecul durerii și al plăcerii în opera educației e o chestie de proporție și de artă.

John Locke are dreptate când spune: „Cine a găsit mijlocul cum să păstreze spiritul copilului vesel, activ, liber, oprindu-l în acelaș timp, dela unele lucruri plăcute lui și împingându-l la alte lucruri ce nu-l atrag, acela, după părerea mea, a găsit secretul educației"[1]).

2. Toată chestiunea tehnicei practice a influențării voinței, e să se determine categoriile de stimulențe, fie ele hedonice sau nu.

Două categorii ies la iveală mai în evidență la prima vedere: cele cari vin dela corp și cele cari vin dela suflet: *stimulente fizice și psihice.*

Lăsăm nediscutată întrebarea dacă cele fizice nu se reduc tot la psihice, ca stări de suflet ce sunt. Din punct de vedere practic nu are interes deslegarea acestei chestii. Este evidentă deosebirea felului de durere provenită din o dojană și cea provenită din o palmă; or deosebire a felului de plăcere produsă de o prăjitură sau aceea de mulțumire afectuasă produsă de laudă.

Înțelesul deosebirii stimulentelor după isvor este clar; și odată cu precizarea lor e tot așa de categorică aversiunea simțului pedagogic față de stimulentele fizice.

Prin natura lor isbitor senzorială, întrebuințarea stimulentelor fizice lucrează direct în contra scopului urmărit; ele întăresc rezorturile voinței inferioare, depărtează de contractarea deprinderii de a se sustrage dela efectul plăcerii și durerii actuale, și de a lucra după îndemnul unor idei și unor motive de ordin mai înalt.

---

1) Vezi *Idelle pedagogice ale lui John Locke.* Studiu critic de I. Gavanescul. Iași, 1899.

Stimulentele psihice.

1. Singurele în ordine cu cerințele cugetării pedagogice, sunt plăcerile și durerile rezultate din anumite porniri și funcțiuni ale sufletului.

Și pentru înțelegerea științifică a acțiunii educative și pentru perfecționarea tehnicei pedagogice este necesar a privi mai adânc în constituția naturei omenești, spre a descoperi și aduce la iveală țesutul organic al sufletului, cu acele porniri instinctive și rezorturi înnăscute de activitate, cari pot servi educatorului ca mijloace de călăuzire a copilului spre ținta ce-și propune.

Or-ce educator, născut cu un adevărat simț practic de artist pentru cariera sa, a recurs totdeauna din instinct la atingerea acestor clape ale claviaturei active a voinței.

Și or-ce teoretician mai riguros al educației, a relevat, incidental sau sistematic, valoarea acelor date inițiale ale organizației psihice, de cari trebue să se țină seamă — și se și ține seamă, vrând nevrând, — în educație.

Culegând ideile pedagogice ale lui **John Locke** din întreaga lui cugetare filosofică, nu numai din „Ideile lui asupra educației", spre a constitui cu ele sistemul, lăsat numai sub formă virtuală, de marele gânditor, am găsit ca rezorturi psihice adânci, la cari se raporta el pentru influențarea omului, următoarele instincte:

1. Instinctul onorii.
2. Instinctul activității.
3. Instinctul imitației.
4. Instinctul curiozității.
5. Instinctul libertății, și acela ce s'ar putea numi:

6. Instinctul raţionalităţii.

Toate măsurile date de John Lacke pentru conducerea copiilor au la bază sau la isvor unul din aceste instincte. Nu din principiu teoretic formulat expres şi desvoltat consecvent, ci din simţ pedagogic practic şi dintr'un instinct filosofic al cauzalităţii naturale în aperceperea fenomenelor.

Consider ca una din condiţiile esenţiale ale clădirii pedagogiei pe baze ştiinţifice, această aprofundare teoretică a acţiunii educative până la pornirile adânci, primitive, originare ale vieţii. Acolo se găseşte şi orientarea asupra directivelor înăscute ale activităţii şi cauzele ce ne pun la îndemână mijloacele de a produce stimulente psihice, plăceri şi dureri educative, pentru înrâurirea voinţei. Căci or-ce satisfacere funcţională a unei porniri instinctive e o cauză de plăcere; or-ce oprire a ei, o cauză de durere.

2. Reamintim aci, din informaţiile date de psihologie, câte-va din instinctele mai cunoscute la om. Lăsând la o parte pe cele mai elementare, manifestate în prima fază a vieţii copilului, — cum sunt: actul *sugerii, apucarea şi strângerea, surâsul, întoarcerea capului* dela excitaţii neplăcuute, *vocalizarea,* etc., găsim ca *instincte mai complicate,* utilizabile în arta educaţiei, următoarele:

Instinctul imitaţiei, prin care se explică foarte multe acte, nu numai din viaţa copilului, ci şi din acea a omului matur. Poate nici-o fiinţă nu e aşa de pornită a reproduce mişcările, gesturile, modul de a fi al fiinţelor de prinprejur, ca copiii.

Combativitatea, pornirea către dominaţie, instinctul de a-şi arăta superioritatea şi puterea de stăpânire asupra altora. Din el derivă emulaţia.

Un instinct, ce pare a fi eminamente omenesc, *instinctul ferocității* — care, negreșit, nu face cinste neamului omenesc și trebue combătut de educație, cum e combătut de toată evoluția conștientă a omului — cere a vedea producându-se, chiar fără interes personal, durerea în semenii noștri, sub o formă ori alta[1]).

Instinctul simpatiei, din contră, cere să se îndepărteze durerea din sufletul semenilor și să se producă, în locul ei, o stare de mulțumire. Iată două instincte cari se contrazic.

Instinctul foarte important, al *răsplătirii,* al compensării, care constă în a întoarce binele cu bine și răul cu rău. Din el iese, prin evoluție, principiul dreptății. Întoarcerea binelui cu bine se accentuiază din ce în ce mai mult în evoluția naturei omenești; iar întoarcerea răului cu rău a fost reprimată și de moraliști și de profeți și de educatori și de legiuitori, de toți cari au căutat să tindă la înlocuirea răsbunării cu *justiția socială.*

Alte porniri instinctive: frica de *întuneric,* de *singurătate,* de *înălțimi supranaturale;* apoi *instinctul proprietății,* care se manifestă la copii de îndată ce pot face deosebiri între „eu" și „nou eu"; *instinctul curiozității,* care se găsește și la celelalte animale.

De asemenea, se poate nota instinctul *jocului* și al *festivității,* (ceremonialul, pompa), o pornire universală în natura omenească; și încă alte două, ce par contrarii: al *sociabilității* și al *timidității.*

Se mai poate aminti instinctul *misteriosului,* al *tăinuirii,* din care se nasc, în definitiv, unele practice religioase. In fine *pudoarea,* o podoabă a firii omenești; și *iubirea.*

1) O stare de suflet diabolică, pentru care numai limba germană are un termen special: *Schadenfreude.*

Iată dar o mulțime de instincte, din al căror rezort, sădit în natura omenească, rezultă multiplicitatea actelor omenești. Din combinarea lor variată, în diferite proporții, se nasc *particularitățile individuale;* căci pornirile nu se găsesc toate la toți oamenii, nici în același grad, nici funcționând cu aceeași putere.

S'ar putea face, din toată varietatea atâtor instincte, câte-va grupe, constituite după caracterele lor mai generale asemănătoare.

O primă categorie ar coprinde instinctele cari se aseamănă prin caracterele lor de *reflexivitate.*

Acestea sunt cele mai primitive și mai simple, și cari apar mai întâiu la copil: actul sugerii, apucării și strângerii, al întoarcerii capului.

O altă grupă ar alcătui acelea cari se aseamănă prin caracterul lor de *spontaneitate,* rezultând dintr'un excedent de vitalitate: vocalizarea copilului, surâsul, jocul, festivitatea sau nevoia de spectacol, de pompă, de paradă, curiozitatea, imitația.

O a treia categorie de porniri instinctive ar fi acelea cari se raportează la instinctul mai general de *conservare individuală:* combativitatea, ferocitatea, instinctul proprietății, al timidității, al misteriosului, frica de întuneric și de singurătate.

In fine o a patra grupă de porniri instinctive ar constitui acelea cari decurg din instinctul de *conservarea speței,* celalt mare instinct general, tot așa de primitiv ca și al conservării individuale, dar adesea opus lui: astfel sunt simpatia, sociabilitatea, pudoarea, onoarea, iubirea.

3. Din mai toate impulsiile instinctive se pot inspira sugestii prețioase pentru educație. Cu deosebire utilizabile s'au arătat în arta pedagogică *imitația, onoa-*

rea, amorul propriu și ambiția cu *emulația*, o formă a combativității, și *simpatia* cu sociabilitatea și iubirea. Înainte de a insista cu mai multe fapte și considerați asupra aplicației lor, un cuvânt asupra câtorva din celelalte instincte amintite mai sus[1]).

Curiositatea, a cărei impulsiune primitivă a relevat-o și **John Locke**, aţâța spiritul să caute a cunoaște, a înțelege, a-și da seama de tot ce isbește simțurile și atrage atenția. Forma cea mai simplă și inferioară este curiositatea senzorială, de care ne servim ca să captivăm spiritul copiilor, când le prezintăm înaintea ochilor lucrurile și fenomenele ce voim să-i facem a le cunoaște. *Intuiția* se întemeiază pe acest principiu psihologic și satisface acest instinct primordial. Ceea-ce poate să atragă atenția, poate și să o distragă. E aceeași lege psihologică aplicată în cazuri diferite. Când mintea este furată de noi prin un artificiu de intuiție și elevii ascultă și observă atenți ce le spunem și le arătăm, dacă atunci, la fereastra clasei apare deodată afară o manifestare sgomotoasă, toți copiii întorc capul să vadă ce s'a întâmplat. Lasă o excitație prezentă pentru alta tot prezentă, dar mai puternică.

Acest efect al curiozității senzoriale nu e combătut, cu timpul, decât de altă curiozitate care se desvoltă cu vârsta și cu creșterea facultății de cunoaștere. Curiozitatea pur intelectuală cere să-și dea seama de cauza lucrurilor, este aceea ce s'a numit instinct al cauzalității, care duce la știință și-filosofie.

---

1) Să se vază pentru unele detalii observațiile făcute de William James în *Causeries pédagogiques*, în special în cap. VII „Reacțiunile instinctive".

Distinsul psiholog american are de altfel asupra *instinctului* un interesant capitol în însemnata sa operă de *psihologie: The Principles of Psychology*, 2 vol. New-York, 1890.

Instinctul proprietății poate servi educatorului făcând apel la el — și el apare cam dela vârsta de doi ani — ca să-și păstreze copilul lucrurile în bună stare și ca să alcătuiască acele albume instructive de colecții. „Obiecte fără importanță, o cochilie, un timbru postal, o simplă carte postală, un desemn oarecare, capătă interes îndată ce pot complecta o serie. Partea cea mare a muncei clasice îndeplinite în lume în domeniul biografiei, memoriilor, erudiției, — care e baza chiar a cunoștințelor noastre — își împrumută interesul mai mult dela satisfacția pe care unele cercetări le oferă colecționatorului decât dela hrana ce dau sentimentului nostru de raționalitate[1]).

Colecționarea, așa de folositoare în studiul științelor naturale, se poate exercita în diferite direcții: colecții de cărți, de note asupra unor obiecte, cărți geografice, etc. și poate deprinde spiritul cu ordinea, metoda, grija de regulat, întreg.

„Trebuința de a constitui este o altă tendință instinctivă și puternică de care pedagogia trebue să se servească. Până la vârsta de opt sau nouă ani, copilul, se poate zice, nu face altceva decât să pună mâna pe lucruri, să le exploreze cu degetele, să facă și să desfacă, să construiască și să dărâme, să clădească și să distrugă. Pentru psihhologie, construcția și dărâmarea sunt expresiuni ale aceleași activități manuale. Amândouă însemnează producerea unei schimbări sau a unor efecte în obiecte".

Acestei trebuințe s'a supus pedagogia când a creat grădinile de copii, înzestrându-le cu tot ce poate să dea copiilor prilej de a-și exercita impulsia către construire, către schimbare și prefacere a lucrurilor,

---

1) W. James, op. cit. p. 54.

spre a scoate din combinarea lor alte forme și alte utilități.

Desigur, nu e numai un singur instinct în joc aci, în lumea aceea activă, ne-astâmpărată, a copiilor din o *grădină* de copii. Pe lângă trebuința de a construi, este și aceea de a cunoaște, și trebuința *motilității*, a spontaneității active, care caută să descarce în mișcări, fie utile or nu, prisosul de energie acumulată. In desfășurarea vieții, instinctele își împletesc tendințele, când merg armonic în aceeași direcție, și une-ori e destul să exciți pe unul, ca el, trezindu-se, să cheme la drum și la lucru tovarășele și auxiliarele, cu cari se înțelege și se complectează.

4. Priceperea ochiului dibaciu al psihologului pedagog stă în a distinge în împletitura mănuchiului biologic firul particular al fiecărei porniri, și să știe să atingă pe fie-care în parte, când trebue, spre a-i activa funcțiunea și a stimula, indirect, prin reflexul corelațiilor organice, alte porniri armonice sau a paraliza și inhibi pe cele neprielnice.

Ceea-ce este de observat însă este faptul că instincte, ca acelea de cari a fost vorba în urmă: — al construirii, al activității, al curiozității — se pot urmări și utiliza mai departe, în evoluția sufletului, nu sunt apanajul exclusiv al grădinilor de copii.

Educatorul știe să recurgă la ele nu numai pentru faza copilăriei, dar și pentru adolescență, sau pentru vârsta elevilor de liceu. Toate lucrările practice în legătură cu studiul științelor naturale, fizice, matematice, toată activitatea desfășurată cu atâta poftă în orele de lucrări manuale, în ateliere, sunt manifestări ale aceleași trebuințe, care nu încetează nici mai târziu în anii universitari, și nici după aceea, dacă a fost treptat hrănită prin exercițiu, transformându-se, din

simple porniri şi stimulente, în adevărate puteri biologice şi cauze de agrement al vieţii.

5. Aceasta nu contrazice legea amintită de William James, a *schimbării instinctelor*, prin înlocuire succesivă în diferitele momente ale vieţii. El atrage atenţia asupra faptului că „multe din instincte ajung la maturitate la o epocă determinată. Dacă obiecte potrivite lor li se oferă atunci, spiritul pune stăpânire pe ele şi capătă prin asta habitudini statornice de conduită. Dar dacă obiectul nu le este dat la momentul cerut, impulsiunea moare înainte de a se fi contractat habitudinea".

Arta de a prinde momentul celei mai intense manifestări a unei tendinţe, presupune un ochiu de fin observator atent al sufletelor. Intervenirea la timp pentru transformarea în habitudine, prin exerciţiu, a unei tendinţe bune, înainte de a trece momentul cererii intense, şi pentru atrofiarea, prin ne-exerciţiu şi inhibire, a tendinţelor rele, constitue arta pedagogică desăvârşită, bazată pe o perfectă cunoaştere a vârstei şi a individualităţilor.

Sunt puţine şi de mai puţină importanţă însă tendinţele instinctive a căror cerere să se stingă dela sine, la anumite epoce. De regulă, cele mai importante, cari echivalează cu puteri şi funcţiuni vitale, durează aproape tot timpul vieţei conştiente.. deşi, după împrejurări, ele se pot manifesta cu diferite grade de intensitate, şi sub alte forme, în diferite epoci ale vieţii.

6. Mai nu este instinct din cele enumărate în cele patru categorii stabilite mai sus, în special din cele trei din urmă, care, în o măsură şi într'un fel oarecare, să nu fie utilizabil în educaţie ca mijloc de influenţare. Şi instinctul jocului, şi trebuinţa de spec-

tacol și de festivitate, și aversiunea de singurătate, și dragostea de libertate, și sociabilitatea, etc., toate pot procura, bine și chibzuit mănuite, ocazii de a mișca voința în o direcție voită, prin plăcerea sau durerea ce produc, după modul cum sunt tratate intenționat, în vederea unui anumit scop.

Cele cari dau însă un contigent de eficacitate practică mai accentuat și se prezintă ca isvoare clasice de mijloace educative sunt *imitația*, instinctul *onorii*, *emulația* și *simpatia*, cu cele ce se leagă organic de ele.

Imitația. Exemplul.

Longum iter per praecepta, breve et efícax per exempla, spunea Seneca. Se ajunge cu greu și târziu la țintă prin sfaturi; exemplele scurtează calea și fac realizarea efectivă. Aceasta este rezultatul tendinței naturale a omului de a imita aceea ce vede și-l impresionează, tendința ce se găsește la maximum în vârsta copilăriei, dar nu dispare nici la maturitate.

Mișcările imitative se constată de timpuriu la copil. Un observator a constatat cel dintâiu act de imitație, în a 15 săptămână.

In a 53-a zi, s'a constatat încercarea de a imită sunetele „bună ziua"; după câteva ascultări cu atenție ale acestor sunete, copilul făcu o sforțare uriașă, roșindu-se tot, și isbucni, în cele din urmă, un strigăt de *buuu*..... îndelungat. Cam de pe la *a 10-a lună* începe imitarea actelor ceva mai grele. *In a 11-a lună* un copil a reușit să imiteze actul de a amenința cu degetul. O fetiță, la vârsta de 13 luni, a imitat mișcările *actului de a coase*. Pela a 18-a lună se vede începutul unei imitații *de cântec*, deosebit de acele cântece improvizate de copil, cari, fără a fi muzicale, sunt de o armonie îngerească, atunci când, jucându-se cu mâinele, cu picioruşele, își gungurește singur doina sufletului său nevinovat. (1)

(1) Psihololegia, cap. *Imitația*.

Legea imitației, utilizată de **W. Bagehot** pentru explicarea formării, diferențierii și desvoltării națiunilor[1]) devine în cugetarea sociologului **G. Tarde**, legea fundamentală a fenomenelor sociale, și pentru **Baldwin** echivalența eredității sociale.

Bagehot o spune, aproape în termenii lui Seneca: „oamenii sunt conduși de modele, nu de argumente". Și învederează tendința naturală puternică a omului către imitație prin o bogăție de exemple, luate din toate sferele vieții sociale. „Uitați-vă, spune el, pentru a trece la politică, ce repede poate un om mare de stat să schimbe tonul societății. Suntem mai toți serioși cu D-l Gladstone; cei mai mulți dintre noi nu erau tot așa pe timpul Lordului Palmerston. Toată lumea simte această schimbare, deși nimeni nu poate s'o definească".

„Am auzit povestindu-se, că într'o zi cineva a întrebat pe fondatorul ziarului *Times*, cum se face că articolele acestui ziar par că sunt scrise toate de aceiași mână și că el a răspuns: O, e totdeauna câte-un redactor superior celorlalți, și toți îl imită".

„Mi s'a adus la cunoștință de curând, că mai relatează el, un exemplu curios despre aceeași tendință. Un amic al meu, conservator-liberal, vorbia într'un *meeting* de lucrători la Leeds, și era fericit că vedea ideile sale, deși puțin cam delicate poate, pricepute și aplaudate. Dar atunci deodată s'a ridicat — îmi povestea el — un radical înverșunat care începu să vocifereze contrariul de ceea-ce spusesem eu, și lucrătorii îl aplaudară și pe el, cu aceeași căldură. Bare așa de repede... Ce se schimbase, au fost numai modelele, conducătorii. Croitorul radical da semna-

(1) W. Bagehot, *„Lois scientiphiques du développement des nations"* (trad. franc. în *Bibliothèque scientiphique internationale*).

lul aplauzelor radicale; cismarul mai moderat da exemplul aplauzelor moderaţilor, şi marea majoritate urma impulsiunea primită, când dela unul, când dela altul".

Nu doar că această imitaţie era voluntară; ea nu era nici măcar conştientă. „Din contră, ea îşi are isvorul în părţile foarte obscure ale sufletului, ale căror mişcări, departe de a fi produse cu reflexiune, abia se simt că există[1]).

In această semi-conştientă sau inconştientă stă puterea tendinţei imitative. Un exemplu tipic este actul observat la privitorul unui joc de biliard: el repetă, involuntar mişcările jucătorului, fără să-şi dea seama, prin un fel de simpatie motrice.

Acesta este un efect al *sugestiei*[1]).

Sugestia

Ce este sugestia şi cum se produce?

Zicem că avem, în genere, un caz de sugestie, când se produce un fenomen sufletesc, de mişcare, de acţiune, provocat de o idee sau imagine, ori chiar de o impresie vagă ce pătrunde pe nesimţite sau năvăleşte deodată brusc în conştiinţă şi devine tiranul, oarecum, al vieţii sufleteşti.

In această indicare intră câteva caracteristice indispensabile pentru determinarea noţiunii *sugestie*.

1. Prima caracteristică constă din invazia bruscă, nepregătită, venită — nu se ştie, de multe ori, cum — în conştiinţă, a unei idei, ori a unei senzaţii simple, a unui element psihic nedeterminat, neanalizat.

2. A doua caracteristică este, că această imagine, ideie, ori impresie stăpâneşte sufletul, are putere

---

1) *Op. cit.*, pag. 97, seq.
2) Psihologia, capitolul respectiv despre *Imitaţie* şi *Sugestie*.

monoideistă, elimineazâ mijloacele de control ale celorlalte fenomene sufleteşti.

3. A treia caracteristică importantă, e că conştiinţa, astfel determinată de un fenomen ce invadează brusc şi care o stăpâneşte, se manifestă prin acţiune, mişcare. Ideia, imaginea, impresia produce o reacţiune, care constă în o mişcare involuntară, ori într'un act voluntar, dar obişnuit.

Aceste caracteristice se găsesc în definiţiile date de diferiţi psihologi termenului *sugestie*. Baldwin, în însemnata sa scriere *„Desvoltarea mintală la copil şi în rasa omenească"*, insistă asupra caracteristicei dinamice sau de mişcare şi numeşte conştiinţa în momentul sugestiei *o conştiinţă reactivă*. Wundt insistă asupra caracteristicei de *monoideism* şi determină conştiinţa, în momentul sugestiei, ca o *conştiinţă îngustată*.

După natura elementului psihic ce pătrunde în o conştiinţă, se pot determina mai multe categorii de sugestii: *ideo-motoare, sensorio-motoare, subconştiente şi chiar pur fiziologice*.

Aceea-ce se chiamă atmosfera ambiantă sufletească, influenţele mediului fizic sau moral, se reduce, în cea mai mare parte, la aceste feluri de sugestii: unele prin idei, altele prin sensaţii de vedere şi auz; altele prin impresii nehotărâte, şi acestea sunt cele mai multe.

Şcoala, cu tot ce alcătueşte fiinţa ei şi acţiunea ei, formează mediul fizic şi moral, care impresionează, conştient or inconştient, sufletul copiilor.

Dintre toate firesţe, în frunte stă persoana educatorului, cu influenţa modului său de a fi, de a se manifesta, şi conşcolarii.

Presupunându-se îndeplinită condiţia or-cărei influenţe personale, — autoritatea, prestigiul — educatorul este pilda vie, idealul, după care se modelează, vrând-nevrând, viaţa elevilor.

De aceea, îndemnul și predica cea mai eficace de curățenie, de exactitate, de modestie, de urbanitate, de milă, de dreptate, de demnitate, stă în exemplul ce dă în concret profesorul de aceste însușiri frumoase.

Respectul reciproc dela om la om, așa de condiționat de respectul de sine, se ieа prin contagiune dela felul de a se purta profesorii între ei, precum și dela felul lor de a se purta cu elevii.

Ținerea de cuvânt, atât de recomandată în relațiile dintre oameni, în zadar s'ar cere dela copii, dacă acela care le-o pretinde nu-și ține promisiunile ce le-a dat. Copiii nu se ieau după ce zici și recomanzi, ci după ce faci. Sugestia faptei e mai puternică decât a vorbei, și, când ele sânt în contradicție, cea din urmă învinge.

După exemplul purtării educatorului vine la rând puterea de înrâurire a conduitei colegilor. Aci ne aflăm în fața unei mari și grele probleme de educație școlară. Contactul îndelungat și intim cu moravurile școlarilor veniți din diferite medii, cu diferite apucături, exercită, asupra fie-cărui elev în parte, o întipărire puternică. Tovarășul de bancă, tovarășul de drum, tovarășul de jocuri și de studii, sapă cu gândurile, cu faptele, cu sentimentele lui, urme ce nu se șterg multă vreme din suflet.

Fie-care clasă își are, în o direcție or alta, șefii, — nu totdeauna cei recunoscuți de diriginte — conducătorii reali, *les meneurs*, care stârnesc, dau semnalul, și mai ales dau pildă bună sau rea, devenind tipuri după cari se modelează voința celorlalți.

Exemplul purtării lor e o forță impresionantă, de care trebue ținut seamă. Luați ca auxiliari, cu dibăcie, pot servi de minune ca mijloace îndreptate către scopul educației. Influența lor perturbătoare trebue tot-

deauna căutată, şi combătută cu discreţie şi cu hotărîre..

De câte ori se descoperă la unii elevi bune deprinderi şi dispoziţii pe cari le credem că ar trebui să servească de model şi să fie imitate, trebuesc scoase prudent la iveală, în aşa mod ca să facă impresie şi să provoace admiraţia celorlalţi. Cu cât li se va da mai mult prestigiu, mai multă atenţie şi consideraţie, cu atât se va deştepta în alţii dorinţa de a face ca ei.

Sugestia, ca să se producă, trebue să nu întâmpine în subiect o pornire negativă de rezistenţă, de opoziţie; din contră, o stare de receptivitate deschisă şi, pe cât se poate, de înclinaţie simpatică. Pentru influenţele inconştiente e destul chiar o stare de neutralitate şi de aparenţă indiferentă. Indiferenţă absolută între lucruri nu există decât între cele moarte. Şi încă nici acolo.

Instinctul onorii, — Lauda. — Mustrarea.

Tendinţa de a fi bine priviţi de semeni este o manifestare a instinctului de conservare — şi anume de *conservare ideală*, spre deosebire de cea fizică.

Omul ţine la ideia ce ’şi face lumea despre el, ca şi la vieaţa lui. Ba une-ori mai mult: pentru cinste, îşi dă şi vieaţa.

Felul cum se oglindeşte eul personal în mintea altora, constitue valoarea socială, care se exprimă prin sentimente de stimă, aprobare, respect, veneraţie, sau din contră, prin dispreţ, reprobare, condamnare.

Ceea-ce resultă din acest raport inter-uman este *onoarea*.

Sentimentul social de aprobare sau desaprobare

se traduce în afară prin nume de laudă sau de mustrare şi osândire.

Tendinţa de a se şti bine văzut şi aprobat de altă conştiinţă umană apare de timpuriu în sufletul copilului. Ea s'a utilizat totdeauna cu succes pentru conducerea omului, indiferent de scopul urmărit. Când lipseşte criteriul propriei conduceri şi propriei apropieri juste, ceea-ce e cazul copilului, stimulentul laudei poate duce sufletul pe căi rătăcite, poate să-l arunce în prăpastie. Societăţile rele, de pungaşi, pe unde se găsesc bine înjghebate, se servesc de acest mijloc, spre a perverti natura micilor copii şi a-i trage în laţurile lor. Se laudă curajul şi dibăcia aceluia ce ştie să fure din buzunarul unei persoane, ziua nameaza mare, fără să se simtă nimic; şi treptat, copilul, căzut în cursă, e dus către acte diametral opuse idealului moral.

Educatorul, orientat asupra categoriei noţiunilor morale, ştie ce trebue lăudat şi ce nu.

Afară de aceasta, lauda se cuvine numai pentru *calităţile rare;* să nu se facă risipă cu dânsa. Calităţi *rare* e ceva relativ; atârnă de mediu, de şcoală, de clasa socială din care vin copiii. Ceea-ce se pare pentru un mediu, o şcoală, o clasă, chiar pentru un rând anumit de elevi dintr'o clasă, că e o calitate rară, aceea trebue lăudat.

Când în o clasă de copii cu părul mare şi nepeptănat, vezi câţi-va tunşi sau peptănaţi, în loc de a dojeni pe cei nepeptănaţi, alege din puţinii peptănaţi, pe cel mai prezentabil esteticeşte, şi lăudându-l vei atrage astfel atenţia generală asupra înfăţişării lui curate şi plăcute, şi vei vedea atunci mişcările celor nepeptănaţi, în cari se va trezi conştiinţa modului lor de a fi. Vei vedea mâinele agitându-se pe de-asupra capetelor, căutând a aşeza şi netezi părul

vâlvoiu. Unde modul de a se prezenta în mod estetic, curat, e o calitate comună, nu mai e de loc nevoe să lauzi tocmai această deprindere câştigată, ci altă calitate bună, dar rară, ce ar fi de dorit să devină generală.

Mijlocul de a lăuda calităţile rare în un mediu, e mai eficace decât de a critica defectul opus, comun. Cei loviţi în comun se consolează reciproc.

Deci, când se laudă, trebue să se aibă în vedere câteva reguli.

1. Să se cunoască lămurit ce trebuie şi merită să fie lăudat la un copil, după criteriul moral.

2. Să nu se facă risipă cu lauda, să nu se laude acţiunile obligatorii.

3. Lauda chiar pentru acţiunile *meritorii* — pentru care se dă ca o încurajare — nu trebue să se exprime în *mod exagerat*, ca şi cum s'ar da pentru ceva supra-omenesc; ci să fie o aprobare moderată, serioasă şi întemeiată.

4. Lauda să fie *constantă*, ca o lege naturală; în aceleaşi împrejurări să se dea totdeauna şi ori-cui, fără deosebire, şi fără alte consideraţii lăturalnice.

Tendinţa către recunoaştere din partea semenilor, tendinţa către renume şi către onoare are şi ea *anomaliile* şi *degenerările* ei. Dintre acestea putem deosebi două sau trei forme mai principale:

a) Când se caută renume şi laudă în lucruri şi acţiuni de mică importanţă, în nimicuri; aceasta e *frivolitatea*. De această formă degenerată a renumelui sufăr toţi aceia, cari cred că trebue să fie distinşi şi onoraţi de semeni pentru îmbrăcămintea lor, pentru frumuseţea lor, etc. Educatorul, atent asupra acestor dispoziţiuni, le va combate, le va ridiculiza, ca să le desrădăcineze.

b) A doua degenerare este *vanitatea*. Vanitatea e o lăcomie bolnăvicioasă de laudă. Omul vanitos nu alege şi nu distinge isvorul de unde vine lauda, ci o ia ca monedă bună ori de unde ar veni şi ori pentru ce ar fi manifestată. Vanitosul este un fel de avar care strânge şi grămădeşte laude peste laude, fie dela oameni respectabili, fie chiar dela aceia pe cari nu-i stimează.

In contra acestei cerşitorii de laudă trebue să se facă o reacţiune, după cum trebue să se facă o reacţiune contra defectului opus, anume contra *orgoliului*.

In *orgoliu* omul nu se închietează de loc de aprobarea semenilor săi, nu o cată, pentru faptul că el şi-o dă singur. Când îşi umple cineva tezaurul cu monedă fabricată de el însuşi, nu mai are nevoe de moneda altora. In cazul acesta, e bine ca elevul predispus către orgoliu, să fie pus în situaţie de a-şi vedea valoarea sa reală, comparându-l cu alţii ce-i sânt superiori şi făcându-l să-şi vadă inferioritatea.

Pentru cazul întâiu e bine ca elevul să fie iar adus la conştiinţa valorii sale proprii; să i se desvolte sentimentul personalităţii sale proprii şi reale; să i se arate în ce stă meritul, în ce stă superioritatea sa, şi ce poate fi exagerat şi falş; să se pună, cu alte cuvinte, criteriul în el însuşi; să se readucă la céntrul individualităţii sale.

Unul — orgoliosul — trebue îndreptat cu privirea asupra celorlalţi; altul — vanitosul — trebue pornit a privi mai mult în el însuşi. Şi într'un caz şi într'altul, totul se reduce, în cele din urmă, a-i face să se aprecieze şi să-şi găsească singuri valoarea şi importanţa în *produsul real al activităţii şi facultăţilor lor* proprii, în îndeplinirea unor sarcini şi datorii, în urmărirea unor regule, unor legi, adică în

conformitate cu un criteriu mai abstract, mai impersonal, mai obiectiv.

Emulaţia.

Un alt mijloc, foarte întrebuinţat în educaţie, e acela de a face apel la *amorul propriu,* la ambiţie, de a stimula pe copii, punându-i oare-cum la întrecere unii cu alţii: *emulaţia.*

Sistemul emulaţiei, o formă de manifestare a instinctului combativităţii, a fost întrebuinţat, pe o scară foarte întinsă, în şcoală, mai ales de *Jesuiţi,* cari numeau emulaţia: piatra de ascuţit a geniului copiilor şi pintenele activităţii — „calcar industriae"; şi susţineau că, prin o emulaţie onestă, se poate da cel mai mare îndemn la studiu: *honnesta aemulatio.*

Jesuiţii în şcoalele lor, celebre, împărţeau pe copii în *aemuli,* rivali. Fiecare îşi avea emulul său. Aceşti emuli se supravegheau şi se controlau continuu; cea mai mică greşeală a unuia din ei trebuia să fie remarcată şi îndreptată de cellalt.

De altfel, clasa întreagă era împărţită în două tabere rivale, care se emulau, se întreceau una cu alta. Aceste două tabere purtau numele a două oraşe rivale din anticitate, *Roma* şi *Cartagina.* Se năşteau discuţii între ele, numite *concertationes;* la ori-ce chestiune ce se ivea, se ridica unul din o parte, din partea Romei, şi îndrepta ori punea chestiuni şi discuta cu cei din partea Cartaginei; şi astfel constituite aceste două tabere, se aflau în rivalitate şi luptă continuă.

Se mai întrebuinţau tot felul de distincţiuni pentru acei cari învingeau, semne onorifice, grade. Pedepsele, după cum şi meritele, se afişau, deveneau *publice,* şi prin aceasta influenţau foarte mult asupra am-

biţiei, asupra amorului propriu. Erau apoi *premiile*, cari se distribuiau cu o pompă deosebită.

Ne-ajunsurile emulaţiei. — Desigur, emulaţia e un mijloc de înboldire a sufletului. Să vedem însă dacă nu sânt şi urmări cari trebuesc evitate.

Elevii ce căutau să se întreacă în discuţii, se încăpăţânau — ne gândim tot la practica sistemului în şcolile jesuite — a susţine păreri, pe cari avusese greşeala de a le afirma. Pentru cuvântul că au afirmat odată ceva, se credeau datori să-şi apere teza morţiş cu tot felul de arme, de argumente, şi să nu se dea învins cu nici-un preţ. A se da învins, era a se considera perdut, ruşinat; urma pedeapsa: afişarea celui învins. De aici o tendinţă către pervertirea intelectului, către minciună, nelealitate, manifestarea unui falş amor propriu, şi, în ori-ce caz, o desvoltare exagerată, patologică, a acestui amor Când cineva îşi vede greşeala, e dator din punct de vedere al adevărului, să şi-o mărturisească; dar după sistemul acesta, copiii erau datori să-şi susţină părerea cu ori-ce chip.

Alte urmări condamnabile: cei cari triumfau, se considerau cu mult superiori celor învinşi, îi priveau de sus şi dispreţuitor; în dânşii se năştea sentimentul *orgoliului*, pe câtă vreme în cei învinşi sentimentul *umilinţei* şi de multe ori şi al *invidiei*.

Precauţii de luat. — Cu toate acestea, nu se poate renunţa în mod absolut la acest stimul, la îndemnul *întrecerii elevilor între ei înşişi*. Puterea lui stă, mai întâiu de toate, în influenţa *exemplului*. Când vezi că un act a putut fi săvârşit de un altul, vezi prin aceasta nu numai posibilitatea abstractă a săvârşirii acelui act, ci simţi sugestia actului săvârşit, şi prin imitaţie cauţi a-l face şi tu. Chiar dacă pro-

fesorul nu ar da, în mod intenţionat, de exemplu, şi nu ar atrage atenţia clasei asupra modului cum lucrează cutare, cum se poartă, etc., actele colegului lor, întru cât sânt recunoscute ca bune şi sânt recompensate, lăudate, au o înrâurire asupra voinţei celorlalţi conşcolari, înrâurire în sensul de a-i face să le repete, să le imite şi ei.

Ceia-ce trebue să facă educatorul spre a evita, pe cât posibil, urmările nepedagogige, invidia, umilinţa, ruşinea, orgoliul, etc., este:

1. Să caute a nu pune să se întreacă copiii între dânşii din puncte de vedere şi pe baza unor calităţi ce nu-s dependente de voinţa lor, şi nu sânt în puterea lor. Profesorul va trebui să se ferească, cât va putea mai mult, să nu aibă întru nimic aerul de a distinge pe copii după luxul îmbrăcămintei, după avere, ori naştere, or prietenie de familie etc.; căci îndată ce vor simţi elevii, că acestea sânt calităţi lăudate şi stimate de profesor, le vor considera ca nişte puncte de întrecere; şi neputând să se întreacă, pentru că aceste calităţi n'atârnă de dânşii, fatal se va naşte în ei unul din sentimentele rele: invidia, mândria, ura, dispreţul, ruşinea, umilirea, etc.

Va trebui să nu aibă întru nimic aerul de a clasifica pe copii, decât după calităţile inherente *naturei* lor proprii, după calităţile psihice, şi mai ales după *voinţa de a lucra, de a munci, de a se perfecţiona,* pentru-că aici e pârghia progresului. Aceasta e partea ce se poate desvolta şi care, mai mult de cât toate celelalte facultăţi omeneşti, atârnă de om. Gradul de inteligenţă asupra căruia se atrage şi se îndreaptă îndeobşte şi aproape exclusiv atenţia, e o cantitate dată prin condiţiunile de naştere, cari nu se pot modifica prin mijloacele artificiale; cel mult se poate exercita. Exercitându-se intelectul, ne-

greşit, capătă, în limitele forţelor naturale, calităţi, puteri. Insă observaţi că şi exerciţiul lui atârnă de voinţă, de muncă; şi prin urmare *aici* trebuesc puşi copiii ca să se întreacă; în voinţă şi în *bună-voinţa de a munci*. Când, cu toată voinţa şi bună-voinţa de a munci, copilul nu poate înţelege, a-l desaproba, a-l umili, e o nedreptate şi o absurditate.

2. Mai trebue să se observe un punct principal, care, dealtmintrelea, *în parte* se observă şi se respectă: *a nu pune să se întreacă între dânşii copii prea deosebiţi în forţe*. Cel prea inferior perde nădejdea de a ajunge, necum de a întrece, pe cel cu desăvârşire superior, şi de aici se naşte ori sentimentul ciudei, invidiei, ori acea resemnare pasivă, ce are ori-ce om faţă cu o dificultate pe care o simte de neînvins. Iată de ce se desparte o şcoală întreagă în *clase;* şi dacă principiul despărţirii în clase ar fi dus mai departe, şi s'ar putea face mai multe categorii de clase, după aptitudinele elevilor, după desvoltarea lor mintală, sistemul ar fi şi mai evident în acord cu principiul.

Am zis că e *numai în parte* realizat acest principiu pedagogic, pentru-că se observă, în aceiaşi clasă, încă diferenţe destul de remarcabile şi de izbitoare: elevii clasaţi ca eminenţi alături de elevii consideraţi ca fiind coada clasei, şi între aceştia o mulţime de nuanţe. Prin faptul că-s în aceiaş clasă, ei sânt puşi cu toţii la întrecere. Las la o parte toată greutatea instrucţiunii şi educaţiei, în acest caz, şi impasul în care se găseşte educatorul de a nu şti cu care din ei să meargă: să meargă înainte repede cu cei înaintaţi şi foarte tari, socotind forţele lor şi ducându-le cât mai departe, sau să meargă încet cu cei rămaşi îndărăt şi să-şi potrivească tactul pasului său după pasul greoiu al celor slabi şi întârziaţi?

Aceasta e o problemă de pedagogie practică, care cu greu se desleagă în condiţiunile actuale.

3. *Să se dea copiilor ocazia de a se compara între ei şi a se întrece din cât se poate mai multe puncte de vedere.*

In fiecare din ei este o dispoziţie mai accentuată, o inclinaţie către o ordine de ocupaţii mai mult de cât către alta; dacă nu se dă importanţă activităţii, către care au dispoziţii ce-i caracterizează, li se taie speranţa de a fi şi ei, în ceva, printre cei dintâiu, se naşte descurajarea, se perde încrederea în sine. Astfel se paralizează forţele şi nu se permite desvoltarea individualităţii[1]).

In „situaţiile" ce se fac la şcoli de rezultatele activităţii anuale, nu e destul să se arate clasificaţiile integrale după „mediile generale" dela toate obiectele şi dexterităţile, nici măcar separat numai la studiile de carte şi la îndemânările practice. Este

---

[1]) După sistemul actual clasificarea şcolară se face după *un grup întreg* de cunoştinţe, de activităţi şi aptitudini, ceia ce duce la calcularea mediei unei sume de note obţinute la diferite materii, spre a judeca meritul relativ al elevilor şi a determina locul lor în clasificarea generală.

Dacă se întâmplă ca un elev, cu bune dispoziţii la unele ocupaţii intelectuale, să fie mai tardiv sau mai puţin înzestrat la altele, rezultatul că e nevoit să repete încă un an *totalitatea obiectelor* ce alcătueşte programul acelei clase, deşi între obiectele acelei clase sînt unele, la cari elevul poate excelează, altele la care e pasabil.

Care ar fi urmarea logică a unei alcătuiri şcolare? Cei distinşi la unele materii, să meargă cât se poate mai departe în *aceste materii,* rămînînd îndărăpt la cele la cari nu s'a distins. Asta ar însemna formarea de clase *nu după grupe de obiecte, ci după obiecte particulare şi distincte;* şi ar mai însemna posibilitatea ca acelaş elev să fie în mai multe clase deodată, după obiectele pe cari le studiază. Atunci s'ar afla totdauna relativ între egali, şi întrecerea cu dânşii ar fi mai posibilă.

Cu aceste precauţiuni s'ar reuşi, mai mult sau mai puţin, să se depărteze urmările rele ale emulaţiei şi să se utilizeze influenţa ei cât se va putea mai pedagogic.

un stimulent remarcabil al inclinaţiilor particulare, dacă se recunoaşte întru câtva meritul deosebit al celor ce s'au distins la fiecare obiect şi dexteritate în parte. Astfel se întâmplă ca elevi, cari nu apar în clasificările generale, să fie menţionaţi ca cel dintâiu la câte un studiu, la câte-o artă[1]).

4. *Intreceri morale.* — Şi nici atât nu e de ajuns. Clasificările făcute numai la obiectele programei oficiale repetă, intensificând, atenţia aproape exclusivă ce o dă şcoala desvoltării şi meritelor intelectuale.

Intelectualismul exagerat e de mult o plagă a şcolii şi educaţiei moderne. In organizaţia şcolilor publice abia dacă e puţin mitigat prin aşa zisele dexterităţi. Ce importanţă se dă însă muzicei, desenului, gimnasticei, şi cât efect educativ au asupra şcolarilor, se ştie, şi asta face că opera unilaterală a fabricei intelectualiste de erudiţie enciclopedică mai mult sau mai puţin utilă, nu e corectată şi complectată prin nimic serios şi efectiv.

Când se pune însă chestiunea „educaţiei morale" în pedagogie dacă tratarea ei nu e să rămână în vânt, ci voeşte să prindă rădăcini în lumea reală, ea trebue să caute a lua contact cu realitatea şcolii şi să pătrunză în mecanismul vieţii ei obişnuite.

In atingere cu obiceiul clasificărilor şcolare, care-şi găseşte obârşia în sistemul emulaţiei pentru stimularea energiilor, raţiunea pedagogică, îndemnată de gândul educaţiei morale, cere ca să nu se aibă în vedere, când se compară şi se aleg meritele, numai calităţile ce ies în relief în ordinea manifestărilor

[1]) Astfel s'a procedat anual la darea situaţiei, în solemnităţile de sfârşit de an, la „Şcoala de Aplicaţie a Seminarului pedagogic universitar din Iaşi"

intelectuale, chiar dacă s'ar adauga la acestea şi cele de ordine artistică.

Ceva mai de seamă în făptura omenească se uită: însuşirile morale, calităţile de voinţă, bunele deprinderi şi, destoinicii ale energiei de a se revărsa în acţiuni de simpatie umană, de bine, dreptate, folositor.

Şi acestea trebuesc remarcate; şi acestea trebuesc scoase la iveală, puse ca bază a unei erarhii de valori.

Care este elevul sau cari sunt elevii cei mai punctuali şi mai exacţi la frecuentare?

Cari cei mai stăruitori la muncă?

Care-i cel mai bun camarad?

Cine se distinge prin ţinerea cuvântului dat?

Cari sunt elevii ce şi-au îndeplinit mai conştiincios însărcinările date şi au dovedit un sentiment mai pronunţat de răspundere?

Cine a dat dovadă de spirit de dreptate?

Cine se distinge prin modestie şi stăpânire de sine?

Cine e mai săritor la nevoile altuia? Cu spirit de jertfă şi curaj desinteresat?[1]).

Nu e vorba de a epuiza aici întreaga listă a punctelor de vedere din cari se poate stabili o ordine de merit a elevilor, după însuşirile lor morale.

Rămân multe ne-amintite, şi încă nu din cele mai puţin însemnate.

O nouă consideraţie de o valoare educativă superioară, vreau însă să adaug la capitolul acesta al emulaţiei.

5. *Clasificarea elevilor prin ei înşişi.* — Stimulul întrecerii copiilor prin emulaţie, pe ori-ce teren s'ar

[1]) Şi această latură a clasificării s'a aplicat la Şcoala secundară a Seminarului pedagogic universitar din Iaşi. Experimentul a dat minunate rezultate educative.

pune, își poartă cu el, în stare virtuală, natura efectelor lui și bune și rele. Și or câte precauții s'ar lua pentru înlăturarea desăvârșită a urmărilor unei manifestări a instinctului combativității, ele se pot numai atenua, nu desrădăcina și stârpi cu totul.

Ceva din ambiția *eului* care voește să se arate și să fie *întâiul,* să fie „șeful", să se uite de sus la ceilalți; ceva din trufia învingătorului, din dorința de a nu fi nici cu un centimetru în urma vecinului, — esența emulației, de altfel — rămâne chiar când se dispun întreceri pe linia meritelor morale. Unele umbre ciudate se strecoară în cercul bunelor intenții și dispoziții. Și nu e nevoie de talentul sofistic al lui La Rochefoucauld, pentru ca humorul paradoxal al unui spirit obișnuit să interpreteze și actele de modestie ca pornite din impulsia orgoliului.

Rădăcinile egoismului și ale personalismului sunt adânci și dau și din ele multe ramificații, cari ies la suprafață unde cu gândul nu gândești.

Nu e cu putință și nici nu poate fi vorba să smulgem din rădăcină or-ce pornire egoistă. Avem însă datoria de a nu o încuraja, de a nu o stimula. Crește ea și singură, destul de puternic.

Emulația, vrând ne-vrând încurajează, stârnește instinctul combativității, care, chiar sub forma mai blândă, are ghimpii și ghiarele acaparante ale egoismului, din care e constituit. Dacă o acțiune educativă, care de regulă se îndeplinește prin dânsa, se poate face și fără dânsa, prin o dispoziție ce face apel la spiritul altei tendințe, folosul moral va fi îndoit: întâiu nu se va hrăni prin exercițiu pornirea egoistă, al doilea se va întări o tendință ne-egoistă.

Aceste considerații stau la baza propunerii de a se căuta să se alcătuiască în școală *clasificațiile de merit ale elevilor, chiar de către elevi,* făcându-se

apel la spiritul de dreaptă judecată şi de curaj al adevărului.

Aceste dispoziţii nu lipsesc din natura copiilor. Sarcina educatorului se reduce la evocarea lor, la punerea lor în funcţiune, la exercitarea şi conducerea lor.

Se va reveni asupra acestei măsuri educative, când va fi vorba de educaţia simţului de dreptate[1]).

Notez aci numai faptul că s'a constatat dela început la copii un adevărat punct de onoare — tot „ambiţia", ar observa La Rochefoucauld; — fie şi ambiţia, dar ambiţia de a-şi înfrâna personalismul, de a fi drept şi cu alţii şi cu ei, de a da fiecăruia locul ce i se cuvine. Şi ceea-ce este mai impresionant în această luptă internă încontra cerinţelor egoismului, adesea s'au văzut cazuri, în cari elevii şi-au pus numele în coada listei de merit, acolo unde se cuvenia, după valoarea lor relativă.

Compararea cu sine însuşi.

Cunoaştem încă un mijloc de stimulare a voinţei, care nu se adresează egoismului personal derivat din combativitatea emulaţiei.

Jean Jacques Rousseau l-a pus în evidenţă cu obişnuita lui înflăcărare şi intransigenţă în *Emile*.

„Qu' Emile ne soit jamais amené à se comparer à d'autres enfants. Qu'il n'y ait aucune rivalité, même à la course, avant qu'il soit en état de raisonner. Il vaudrait cent fois mieux qu'il ne sache rien, que d'apprendre grâce à la jalousie et à la vanité. Je

---

[1]) Procedarea, precum şi rezultatele clasificării elevilor prin e înşi-şi, s'au arătat în *Cultura Română* (Anul... Nr. ...) după experimentele pedagogice făcute la „Seminarul pedagogic Universitar din Iaşi".

noterais chaque année ses progrès, je les comparerais avec ceux des années précédentes. Je lui dirais: Vous avez maintenant une taille plus élevée; voici le fossé que vous pouviez franchir, le poids que vous souleviez, la distance à laquelle vous lanciez un pavé, celle où vous pouviez courir sans perdre haleine. Voyez ce que vous pouvez faire de plus maintenant. Ainsi je l'exciterai, sans le rendre jaloux de n'importe qui.

Il désirerait se surpasser lui même. Je ne vois aucun inconvénient à l'émulation où le moi d'autrefois joue le rôle principal".

Iată principiul *întrecerii cu sine însuşi* formulat destul de precis şi concretizat în exemple.

El poate fi mănuit, în adevăr, în multe împrejurări. Numai educatorului să i se dea putinţa de a sta în contact mai intim cu copii, un timp îndelungat, spre a le cunoaşte de aproape şi personalitatea şi progresele individuale, pas cu pas, în vieaţă.

Când unui copil i se pare ceva greu, peste puterea lui, i se poate stimula voinţa şi energia în două feluri: arătându-i pe alţi conşcolari ce au putut săvârşi acest act, ori făcând apel tot la dânsul, şi amintindu-i cât poate el în alte împrejurări. Căci nu e cu putinţă, decât în cazurile anormale, ca un copil să nu aibă cel puţin o calitate, o aptitudine mai desvoltată. Ne putem servi de dânsa spre a deştepta în el încrederea în forţele lui proprii; şi, amintindu-i ce poate el în o direcţie, să facem să se desvolte în el energia şi în direcţiile, în cari am voi s'o îndreptăm.

E un adevăr aproape axiomatic, că pe un om nu poţi să-l îndrepţi decât prin binele ce se află în el. Pe un om absolut rău sau absolut incapabil nu poţi

nici să-l îndrepți moraliceşte, nici să-l faci să progreseze intelectual. Dar unde este *ceva* — şi în cazurile normale totdeauna e o dispoziție bună morală sau intelectuală — se poate din acel germen să se ridice, mai departe o linie de desvoltare sufletească.

Pe baza acestui principiu se practică mai ales în şcolile din America, stimularea forțelor, şi o găsesc nu numai posibilă, dar foarte plauzibilă.

Dacă omul s'ar mărgini a se compara numai cu alții, şi nu s'ar sădi în el ambiția *de a se întrece pe el însuşi,* ce ar face el într'un mediu inferior, sau când ar lipsi emulul? N'ar avea nici un împuls de a se perfecționa, n'ar avea *cu cine* să se întreacă şi *pe cine* întrece. Când însă are totdeauna în el un rival, pe el însuşi, şi când caută totdeauna, în toate direcțiile, fie intelectuale, fie morale, *să facă din ce în ce mai bine,* astfel că ce a îndeplinit azi să fie un pas asupra actului de eri, şi să caute mâine să întreacă rezultatul de azi, — atunci are în sufletul lui impulsul continuu la activitate şi progres.

IV.

PEDEPSELE

Iată un capitol puțin simpatic în Pedagogie. Idealul ar fi ca măsurile penale, durerile, să lipsească din educație. Sânt cazuri, însă, când ele sânt indispensabile; şi, pentru că avem a face cu o necesitate inevitabilă, tot ce putem, e să studiem aplicarea rațională a pedepselor.

Ce trebue să se pedepsească şi *cum?* Iată primele întrebări.

Mijlocul ales pentru producerea durerii nu e indiferent, din mai multe considerații: mai întâiu, chiar pentru soarta lui, pentru asociația ce se face între

lucrul dat ca pedeapsă și durerea pe care o primește. Impui ceva silit? El devine o cauză de aversiune. Îl interzici? El tinde a deveni obiect dorit. Nu e indiferent nici *ce* se dă ca pedepsă, nici *în ce sens* se dă ca pedeapsă.

Dar *ce* anume acte și manifestări trebuesc pedepsite?

Să ne închipuim că pe un copil îl doare capul, că-i bolnav, și nimeni nu-i intră în voe. Tot ce-i dai, tot ce-i faci, nu-i place.

E rațional să fie pedepsit pentru asta?

Să ne închipuim că, din nebăgare de seamă, un copil se împedică și cade. Ar fi potrivit să fie pedepsit? Parcă nu.

Din stângăcie și nebăgare de seamă, sparge un geam, un pahar. E caz de pedeapsă?

Se explică în clasă o lecție. Un elev, întrebat ce a înțeles, nu poate răspunde. E numai decât caz de pedeapsă?

Știm că, în toate aceste cazuri adesea urmează o pedeapsă oare-care. Ne întrebăm, însă, e rațional?

Ce condițiuni trebue să îndeplinească o acțiune, ca să merite a fi pedepsită?

Să analizăm mai de aproape cazul din urmă.

Un copil nu înțelege o explicare. De ce? A fost explicarea clară? Nu se putea să nu înțeleagă. N'a fost clară? Nu se putea să înțeleagă. Nu e vinovat.

Dar n'a fost atent, și de aceea n'a înțeles. Atenția e de două feluri: voluntară și involuntară. Profesorul, dacă e artist al didacticei, poate să trezească spiritul elevilor chiar fără voia lor. Ei nu pot să nu fie atenți la ce-i interesează, și nu pot să voiască a nu înțelege ceea-ce e clar și interesant.

Atenția și înțelegerea sunt fenomene psihice cari se produc numai decât, dacă se îndeplinesc condi-

ţiile cauzale ale producerii lor. Acele condiţii stau în puterea şi în datoria profesorului să le facă a interveni, când are nevoie de efectul lor, de fenomenele pe cari voeşte să le producă, de atenţia şi priceperea elevilor.

Când toate condiţiile s'au îndeplinit şi totuşi fenomenul nu s'a produs, mai rămân de închipuit alte hipoteze până la aceea a relei voinţe din partea elevilor.

Numai în cazuri când, în mod evident, avem a face cu *reaua voinţă*, îşi are locul nediscutat, pedeapsa. Când copilul *poate* să îndeplinească aceea ce *trebue* să îndeplinească şi nu voeşte, şi în mod vădit refuză, din îndărătnicie, a face ce i s'a cerut, or din rea-voinţă face tocmai ce i-a fost interzis, atunci conflictul se pune lămurit *între două voinţe:* între voinţa educatorului şi aceea a copilului. Şi, dintre acestea, totdeauna e natural să învingă voinţa educatorului, care reprezintă norma superioară, condiţia unei vieţi în armonie cu idealul omenirii.

Voinţa inferioară a copilului trebue mlădiată, chiar prin durere, în direcţia propriei sale desvoltări normale, trebue îndreptată dela o linie greşită şi rătăcită de funcţiune.

Când se vorbeşte de pedepse şi de durere, mintea se duce fără voie la *bătaie* — cel mai vechiu mod de a pedepsi, condamnat mult de spiritul pedagogic raţional. Aş vrea să consider bătaia ca un anahronism. Faţă de teoria educaţiei, de mult este ea un anahronism. In viaţa istorică a societăţii, chiar în sfera ei culturală, sunt însă strigoi cari trăesc destul de bine, după ce au fost întorşi de mai multe ori în groapă şi închişi în sicriul concluziilor logice şi al principiilor morale.

E un mijloc comod de a-şi afirma *autoritatea* în ce are ea mai brutal — forţa fizică. Numai că această autoritate nu este cea dictată de cerinţele formării omului moralmente liber, capabil a se conduce singur în viaţă după anumite principii, care trebue să comande din raţiunea şi conştiinţa lui. Frica formează robi, nu oameni liberi. Şi bătaia, în special, ca mijloc de determinare a voinţei, este potrivită animalelor, nu oamenilor.

John Locke care s'a exprimat neobişnuit de violent, pentru temperamentul lui liniştit, încontra bătăii. După-ce arată toate ne-ajunsurile ei, observă că omul, din momentul ce ajunge a înţelege cuvântul şi deci raţiunea omenească cuprinsă în el, iese din sfera animalităţii, în ce priveşte modul de a-i influinţa voinţa. Din acel moment, bătaia este o gravă eroare pedagogică.

Admite însă în faza premergătoare raţionalităţii şi a înţelegerii limbajului, pentru copiii mici de tot, cari nu pot pătrunde sensul dorinţelor, sfaturilor, îndemnurilor, avertismentelor noastre, admite singurul mijloc capabil a-i opri dela acţiuni sau deprinderi rău-făcătoare, — durerea fizică. De îndată ce ni se poate face pricepută dorinţa şi pe altă cale, de îndată ce intră în joc şi alte instincte, cari se pot mănui pentru producerea durerii, a trecut cu totul momentul bătăii pentru un educator de oameni.

Gloria şcolilor jezuite, în epoca lor de splendoare, când erau date ca model de un Bacon, era întemeiată tocmai prin mijloacele de ordine psihologică în conducerea tinerimii şcolare, — onoarea, ambiţia, emulaţia — şi prin aproape complecta eliminare a bătăii.

E drept că în urmă metoda educaţiei lor s'a schimbat, şi că degenerarea lor a fost caracterisată tocmai prin excesiva întrebuinţare a bătăii, care a făcut

odioasă şcoală jesuită şi a fost una din cauzele expulsării lor din Franţa.

Nici înainte, nici după acea, bătaia, cu toată condamnarea ei de către pedagogi, n'a încetat din educaţie, din şcoli[1]).

E adevărat că mulţi elevi vin în şcoli cu deprinderea din familie de a fi bătuţi, şi voinţa lor nu înţelege, nu simte efectul altor mijloace de înrâurire. Sunt părinţi cari vin şi roagă în mod foarte natural pe profesori să nu le cruţe copiii, „să le ţină locul de părinte, să le rupă urechile". Şi sunt profesori cari ieau în serios procura părintească, ba unii cari o şi anticipează. Am văzut cazuri în cari elevii nici nu-şi puteau închipui că un profesor, care se dă jos de pe catedră şi îşi îndreptează paşii spre ei, să nu le cârpească vre-o palmă, şi îşi dădeau capul în o parte, ca să se ferească de lovitură.

Abia treptat şi cu greu s'au convins că în acea şcoală[2]) nu se bate. E drept că pentru unii copii

---

[1]) Sunt cazuri tipice, se pot numi mai bine monstruoase. Citez unul pentru ciudăţenia lui inconştientă.

Un învăţător din Suedia — cazul e relatat de *Raumer* în „Istoria Pedagogiei" — a făcut o statistică de diferitele pedepse corporale pe cari le-a administrat, în tot timpul carierii sale didactice. A avut grije omul ca, din prima zi de când s'a suit pe catedră şi până când a încetat din această carieră, să noteze în o condică, în fie-care zi, felul pedepselor pe cari le administra.

Se poate vedea de aci în câte feluri se bate. Găsim rubricele: bătaia cu bastonul, cu mâna, cu palma peste gură, cu mâna peste cap, cu cartea în cap, şederea în genunchi şi altele. Din această statistică se vede că acest învăţător, în tot timpul carierii lui didactice a administrat 911.257 lovituri cu bastonul; 12.400 cu mâna; 10.235 palme peste cap; 150.000 pumni în cap; 22.563 cu cartea în cap; 77.777 şederi în genunchi pe nisip. Nu fie-care profesor sau învăţător s'a gândit fireşte să-şi noteze, în fiecare zi, palmele ce le dă; dacă s'ar face o cercetare, s'ar vedea că acest caz nu e unic.

Din observaţiile mele personale am cunoscut o şcoală în care bătaia era aşa de bine organizată, în cât în biblioteca şcoalei în loc de cărţi se găseau nuele, şi directorul botezase nuiaua cea mai groasă din „bibliotecă" cu numele celui mai blând pedagog: *Pestalozzi*.

[2]) Cazul a fost notat la şcoala de aplicaţie a „Seminarului pedagogic universitar din Iaşi".

rău-năravîți, siguranța aceasta dă mult de lucru spiritului inventiv pedagogic, nevoit a căuta mijloace psihologice destul de puternice, ca să compenseze durerea fizică obișnuită a bătăii. Desigur e mult mai comod, în astfel de cazuri, ca și în celelalte, să înlocuești bătaia de cap a chibzuelei pedagogice cu bătaia pur si simplu a elevului.

Stăpânirea clasei prin mijloace psihologice presupune mai întâiu de toate o stăpânire de sine la profesori. Speranța de a obține rezultatul dorit mai repede, dă drum liber impulsiunii de a lovi, care dispensează și de munca sufletească a inhibiției mișcărilor dictate de impresia momentului.

Cari sunt pedepsele din isvor psihic? A mai fost vorba de aceasta mai sus. Sunt toate acele mijloace de influențare prin durerea provenită din cerințele nesatisfăcute, intenționat, ale unuia din instinctele arătate la începutul acestui capitol.

Instinctul libertății, al motilității, al sociabilității, al jocului și festivității, și altele, pot sugera mijloace cari, destul de dureroase pentru orice suflet omenesc, contribuesc a îmboldi voința în o anumită direcție, a o supune și opri din o cale neîngăduită. Arestul, oprirea, izolarea, dojana, rușinea apasă destul de puternic asupra resorturilor voinții.

Geniul pedagogic, inspirat de dragoste pentru copii și călăuzit de interesele lor morale, poate concepe mijloace din cele mai eficaci, isvorâte din o trebuință sufletească de natură mai puțin comună.

Citez două exemple. John Locke propune un mijloc ingenios, care, de sigur, ar da bune rezultate, aplicat cuminte și circumspect. Să se dea ca pedeapsă copilului repetarea silită, în fața altuia, a actului nepermis, săvârșit de el încontra regulei și voinței

educatorului. Are obiceiul să se strâmbe? Să fie pus „din oficiu" să se strâmbe.

Natural, tactul şi bunul simţ va şti să aleagă actele cari se pot utiliza ca pedeapsă prin repetarea lor.

De altfel, nu este precept pedagogic care să nu presupună tact şi bun simţ la educatorul practic care îl aplică.

Iată un alt exemplu, care presupune aceste însuşiri în cel mai înalt grad şi care s'ar părea luat din poveşti, dacă n'ar fi copiat după natură. In o şcoală din America, în Boston, se afla un copil, asupra căruia nici un mijloc pedagogic n'avea nici un efect de îndreptare: îi plăcea să lovească în colegii lui şi-i bătea pe toţi. Atunci profesorul, un educator entuziast şi pasionat de cariera lui, îl chiamă şi-i spune: „Dragul meu, aici în şcoală la noi căutăm ca fie-care să-şi împlinească dorinţa, să-şi realizeze fericirea, aşa cum o înţelege el. Constat că fericirea ta stă în a bate; deci ţine, ia această nuia".

Copilul ia nuiaua şi profesorul întinde mâna. „Loveşte" îi zice el cu tot seriosul şi cu toată gravitatea, loveşte! Copilul hezită un moment, dar nu rămâne mult pe gânduri, loveşte pe profesor peste palmă cu nuiaua.

Profesorul ţine mâna tot întinsă: „Mai dă".

Dar clasa întreagă, dela prima lovire, când a văzut că unul din ei are îndrăzneala să lovească pe profesorul lor iubit, a rămas înmărmurită, ca în faţa unui monstru.

La a doua lovire, copiii a început a ţipa; la a treia lovire, era un hohot de plâns, aşa de sfâşietor, în clasă, în cât însuşi recalcitrantul rebel s'a cutremurat de fapta lui, a scăpat nuiaua din mână şi a cerut erţare.

Iată un mijloc pedagogic eroic, care a avut efect.

De câtă autoritate şi iubire a trebuit să se bucure, însă, acel educator, ca să aibă curajul a încerca, fără pagubă pentru demnitatea lui, un mijloc atât de periculos.

Pedepsele naturale.

Pedepsele au marele ne-ajuns că, de regulă, asociază durerea de cel care o pricinueşte, de educator, şi provoacă aversiunea, strică raportul sufletesc ce trebue să existe între persoana celui ce voeşte să aibă influenţa asupra copilului, şi copil.

Ca să rămână ne tulburat acest raport, trebue să existe în inima copilului atâta încredere în bunele intenţii, în înţelepciunea, în spiritul de dreptate al educatorului şi, mai ales, o convingere aşa de adâncă şi nesdruncinabilă că el nu se hotărăşte a-l pedepsi decât pentru binele lui, pentru a-l feri de urmări mai rele în vieaţă, încât amărăciunea durerii, departe de a lua tonul urei, să se prefacă în părere de rău, în mustrare de cuget, în dorinţa de îndreptare, spre a-şi atrage din partea celui ce l-a pedepsit o privire de simpatie, un cuvânt de laudă.

Acest rezultat nu este greu de realizat când în adevăr există, ceea-ce nu trebue să lipsească niciodată, condiţiile de dragoste reală pentru copii şi preocuparea serioasă, permanentă, vizibilă, de soarta lor morală.

Acest rezultat este firesc şi obişnuit în familie, între părinţi şi copii. De când deschid ochii în lume, atâtea prilejuri au copii, zilnic, să se convingă de absolut desinteresată dragoste, până la jertfă, a părinţilor pentru dânşii, încât nu le e greu să vadă chiar în pedepsele cu cari sunt loviţi câteodată, o probă mai mult de grija ce au dânşii pentru viitorul lor.

Ba încă nu se prea depărtează de adevăr observaţia, or-cât de paradoxală ar părea, că mai mult îşi iubesc părinţii acei copii cari au fost străşniciţi de dânşii în copilărie, decât aceia care au fost lăsaţi de capul lor, să-şi facă toate voile şi capriciile, alintaţi de slăbiciunea unei dragoste, fără busolă şi fără măsură.

Raportul sufletesc însă dintre copii şi părinţi, este greu de realizat între profesor şi elevi. De aceea nu este fără temeiu punerea unei probleme de pedagogie practică în administrarea pedepselor.

Cum să se procedeze în darea pedepselor, astfel, ca efectul asociaţiunii neplăcute dintre educator şi durerea celui pedepsit să nu se producă?

Numai dacă s'ar naşte credinţa în copil că pedeapsa nu vine dela educator, ci dela altcineva, de aiurea, s'ar putea înlătura acel efect psihologic natural. Şi dacă acel *cineva* n'ar fi o persoană, fie ea chiar aiurea, necunoscută, s'ar evita cu totul naşterea unui sentiment de ură încontra omului.

Herbert Spencer în studiul său „Educaţia morală"[1] şi, înaintea lui **J. J. Rousseau** în *Emile*, au deslegat chestia propunând ca pedeapsa să se lase a decurge din chiar natura actelor săvârşite de copil, din chiar purtarea lui greşită.

Când copilul vede şi se convinge că durerea este urmarea firească a faptei sale, educatorul se pare că aproape nu mai e amestecat cu nimic în pedeapsă, şi toată răspunderea cade pe ceva impersonal, pe *natura lucrurilor*, dacă nu chiar pe cel greşit. Asociaţia ce se stabileşte atunci nu este între durere şi educator, ci între durere şi acţiunea săvârşită. Şi aversiunea firească ce urmează asociaţiei duce la

[1]) Op. cit, Cap. III.

tendința de a evita, pe viitor, repetarea greșelei, convins fiind că între acel act și durere este o legătură indisolubilă, naturală, ca între cauză și efect.

Să presupunem cazul următor. S'a hotărât ca, la o oră anumită, să se adune mai mulți, ca să plece împreună la plimbare, în o excursiune. Toți sunt gata la ora fixată afară de unul. E așteptat, până sosește; și pleacă împreună cu toții. Dar, din cauza întârzierii, e pedepsit. Pedeapsa aci are tot aerul unei hotărâri personale. Ca să-și piardă caracterul personal, cum ar trebui să se procedeze? Să se aplice consecvența naturală a greșelei. Care este?

Cel ce întârziază peste ora fixată pentru plecarea trenului, ce pățește? E mustrat de șeful gării, dar așteptat până sosește? Nu. El pierde trenul, pur și simplu. Rămâne de căruță. Aceasta este consecvența naturală a întârzierii, în genere. Deci, și în cazul presupus în educație, tot așa: copilul întârziat pierde plăcerea de a pleca în excursiune.

Și tot așa în cazul când un copil neglijent își lasă jucăriile risipite pe unde se întâmplă. Sunt adunate de alții. Dar dacă e certat și pedepsit pentru asta, și la prima ocazie, când le cere, i se dau din nou, și tot așa înainte, efectul e numai că cel ce mustră dând jucăriile are aerul unui cicălitor nesuferit. Ar putea să le dea și fără să tot bombănească. Dar ar mai putea educatorul, în adevăr, să procedeze și altfel: să nu cicălească, dar să nu dea nici jucăriile, din nou, cu ușurință, când au fost găsite și adunate de pe unde nu trebuia să fie aruncate. Rațiunea naturală? Cei cari le-au adunat rândul trecut nu au timp să se ocupe cu treaba asta. Și astfel, dacă cel care s'a jucat, n'are grija de a-și aduna jucăriile, perde plăcerea de a se mai juca cu ele.

H. Spencer alege cu meșteșug cazurile la cari

sancțiunea urmărilor naturale este nu numai plauzibilă, dar se pare, din punct de vedere rațional, singura aplicabilă. Iată încă unul. Copilul perde un obiect sau îl strică; își pătează hainele și le rupe. Părintele, de ordinar, îi cumpără alte obiecte, alte haine, sau pune de i le repară; și în locul urmărilor naturale, dă copilului, ca pedeapsă, o altă durere: mustrare, etc. Spencer zice: și-a perdut obiectul? nu-l va mai avea; și-a murdărit și rupt hainele? el singur le va repara; ori dacă nu, atunci va fi lipsit de plăcerile pe care le-ar fi avut, dacă ar fi păstrat hainele bune; va fi lipsit de o vizită, de o plimbare pe care n'o poate face în așa hal.

Exemplul tipic al pedepselor naturale este în cazul și mai evident al copilului care nu ascultă de sfatul părintelui de a nu se apropia prea mult de foc. In loc să fie pedepsit că nu ascultă, și să fie depărtat cu sila de foc, e lăsat pur și simplu să se frigă. Se stabilește atunci în spiritul lui o legătură necesară între acțiune și durere, ca între cauză și efect.

Făcând apologia acestui mijloc pedagogic, H. Spencer găsește multe avantaje. Mai întâiu, prin acest fel de pedeapsă se clarifică în mintea copilului *relația naturală dintre cauză și efect*. Incontestabil. Când întârziem după o oră hotărâtă, care e urmarea în lumea supusă regulei? Perderea unui avantaj anumit; aceasta e relația naturală, cauzală. Dacă ne apropriem prea mult de foc, ne frigem; iată o relație cauzală. Această relație cauzală nu se stabilește prin sistemul pedepselor *voluntare*. Copilul cum se apropie de foc, e mustrat, deci pedepsit mai înainte chiar de a ajunge să se frigă; dacă n'ar avea altă ocazie să-și complecteze experiența, s'ar stabili în spiritul lui o asociație ne-naturală între apropiere de foc și mustrare, nu între apropiere de foc și frigere.

Afară de asta, după Spencer, prin sistemul pedepselor voluntare se *naşte o falsă ideie despre criteriul moral.* Copilul se învaţă cu ideia că unele acte sânt rele, nu prin urmările lor, ci pentru-că sânt interzise. Dacă a zis educatorul să nu se facă ceva, trebue să nu se facă pentru-că a zis să nu se facă, nu pentru-că dacă s'ar face, ar avea urmări nefavorabile în mod firesc.

Se sugerează astfel, în materie de morală, concepţia sceptică a autoritarismului, care crede că dacă actele sânt bune sau rele, au această calitate numai hărăzită arbitrar de o voinţă legiuitoare, nu pentru-că, în mod fatal şi independent de ori-ce voinţă din univers, au urmări bune sau rele, fie pentru cel ce le face, fie pentru mediul social în care se execută. O eroare evidentă. Dacă beţia se interzice, când şi unde se interzice, dacă se combate şi se iau în contra ei măsuri, nu din cauza aceasta devine ea un rău sau viţiu, ci din cauza urmărilor fatale pentru individ; ar putea să nu fie combătută, ci recomandată, şi urmările ar fi aceleaşi. Prin cuvinte şi ordine nu se schimbă natura lucrurilor. Legile omeneşti nu influenţează legile naturale. Legile omeneşti, când sânt înţelepte şi durabile, se adaptează legilor naturii, le interpretează şi le formulează.

Un alt folos al pedepselor naturale e că *deşteaptă sentimentul dreptăţii,* zice Spencer. Când educatorul interzice cu dela sine putere şi pedepseşte, apoi, dacă s'a făcut lucrul oprit, copilului i se pare ceva arbitrar. Ce! Nu s'ar fi putut foarte bine ori să nu se interzică acel lucru, ori să nu se dea pedeapsă?

Alt folos: *pedepsele naturale sânt totdeauna proporţionale cu greşeala.* Un copil nu se frige mai mult decât s'a apropiat de foc; nu se tae mai mult, decât a apăsat cuţitul asupra cărnei. Cât greşeşte,

atât e pedepsit, în mod fatal. Natura măsoară cu pedantism cantitatea de durere cu greşeala.

Pedepsele, pe lângă aceasta, sânt statornice, fatale: de câte ori se va apropia cineva de foc, se va frige; de câte ori va apăsà cuţitul ascuţit pe carne, se va tăia. Natura nu înţelege capriţiul, nici nu face hatâruri. Ori-cine face aceiaşi greşeală în aceleaşi condiţii, se pedepseşte; iar pedeapsa luată va fi aceiaşi, în acelaş grad.

Şi se mai adaugă încă un folos, ce l-am amintit mai înainte, că acest sistem *de pedepse se găseşte mai târziu în lume, în viaţă,* când copilul iese de sub controlul şi conducerea educatorului şi rămâne stăpân pe voinţa şi mişcările sale. Astfel, şi faţă cu natura, cât şi faţă cu societatea şi legile ei, copilul, ajuns om mare, e supus la sancţiunea urmărilor actelor sale.

Acesta e sistemul; şi am căutat, pe cât se poate, să-l prezint sub aspectul său cel mai clar şi plauzibil.

Observaţii asupra sistemului pedepselor naturale. — Să căutăm, însă, a-l analiza mai de aproape şi să vedem de se poate aplica în mod exclusiv, aşa ca să nu mai lase loc sistemului pedepselor voluntare; precum şi dacă e superior acestui din urmă sistem.

E adevărat că, în sistemul pedepselor naturale, copilul învaţă netăgăduit raportul cauzal dintre actul său şi urmări; deci capătă o noţiune precisă despre legile cauzalităţii. Dar de multe ori lecţia aceasta costă prea scump. Să presupunem că educatorul ar voi să aplice, în toată stricteţa, sistemul pedepselor naturale şi că ar lăsa pe copil să facă greşeli, ca să se înveţe minte prin urmările actelor sale. Să admitem chiar că ar fi destul de uman, încât să prevină pe copil despre urmările actului, dar că se mărgineşte

aici, și îl lasă apoi să facă ce o vrea. Copilul vede pe tatăl-său cum mânuește cu ușurință briciul, când se rade. Ca o maimuță, ce este, cu instinctul lui de imitație, se va cerca să se radă și el, după cum se va încerca să imite și actul de a fuma. A fost prevenit, negreșit, că o să se taie. Și, în adevăr, își taie gâtul. A învățat, ce e drept, urmarea actului; dar urmarea actului a fost poate chiar perderea vieții. De sigur sancțiunea și-a făcut efectul. Copilul s'a învățat minte. Pe viitor nu se va mai rade.

Alt exemplu. Copiii văd o ghiață întinsă pe un lac mai adânc; ghiața nu e tocmai groasă, și dânșii nu știu raportul dintre greutatea corpului și tăria suprafeței înghețate. Educatorul e destul de uman să-i prevină; le spune să nu se ducă la ghiață, căci pot să se înnece; le lasă, însă, absoluta libertate să experimenteze, dacă vor, acest adevăr. Copiii se duc să experéimenteze și se înecă. Fără îndoială, în momentul când au căzut în apă, au aprobat cuvintele educatorului și și-au dat seamă de raportul cauzal; păcat numai că a doua zi nu se vor mai putea folosi de experiența lor.

Dar să presupunem că n'ar fi cazul tocmai așa de grav, că n'ar muri, ci numai s'ar îmbolnăvi; tot ar fi lecția prea scumpă.

Ceia ce ni se pare însă și mai puțin întemeiat, e afirmația că, prin sistemul pedepselor naturale, s'ar fi născând în copil sentimentul justiției.

Natura numai această grije n'are, pe care o avem noi oamenii, de a realiza dreptatea în administrarea pedepselor. Ea nici nu știe ce va să zică justiție; căci justiție, dreptate și ideile corespunzătoare sânt producte ale inimei omenești, ale sufletului și conștiinței umane, Natura, cu toate legile ei, nu are nici

o grijă de a păzi aceste noţiuni omeneşti, şi de a se supune lor. Ea pedepseşte pe toţi cari nu se supun legilor ei, fie că le-a călcat din ştire, fie din neştire, fie cu voe, fie fără voe.

Pentru a rămânea la exemplul copilului ce se îneacă — este un act moral acesta din partea naturii, şi putem s'o judecăm noi pe ea — Inconştienta — favorabil după noţiunile noastre, că a ucis un copil care nu-i cunoşte legile, pentru-că le-a călcat înainte de a fi avut timp să le înveţe? Aşa ar proceda un om, afară numai de n'ar fi un monstru? Ar ucide el pe altul, care nu i-a cunoscut nişte dispoziţii capriţioase şi nepublicate? E aceasta un act căruia s'ar putea da epitetul de drept, just?

Neapărat, s-or fi găsind şi cazuri, în cari sentimentul nostru de dreptate să cadă în acord cu procedarea naturii. Un om, care-şi minează sănătatea în activitate viţioasă, e pedepsit de natură, şi noi zicem: şi-a primit pedeapsa meritată. Dar se poate ruina sănătatea cuiva şi în o activitate binefăcătoare societăţii, în studiu; natura loveşte egal şi pe unul şi pe altul. Ar trebui pe cel ce munceşte onest, încordându-şi forţele spre a produce ceva, fie în folosul lui raţional, fie în al societăţii, să-l recompenseze. Asta ar fi în conformitate cu noţiunile noastre de justiţie. Ea îl pedepseşte de o potrivă, ca şi pe cel viţios.

Mi se pare că chiar afirmaţia că prin sistemul pedepselor naturale, se evită inconvenientul de a se înăspri relaţia dintre educator şi educat, nu e aşa de absolut la adăpost de or-ce obiecţie. Să luăm chiar exemplul lui H. Spencer: copilul care, pentru-că a întârziat la ora de plimbare, e lăsat acasă. Când se întâmplă aceasta pentru întâia oară, copilul, nepre-

venit, o să fie surprins; nu se va privi lucrul ca ceva așa de absolut natural. Nu era vorba să meargă și el? Cum se poate ca frații lui, mama, familia sau școala, colegii, să îl neglijeze așa, ca și cum n'ar fi existând, ca și cum le-ar fi indiferentă prezența lui între ei, ca și cum le-ar fi străin? O să se întrebe: de ce au plecat așa fără el? O să i se pară că au voit să fugă de el; că numai voința lor proprie l-a făcut să fie lipsit de o plăcere, de plăcerea plimbării.

Iar dacă va fi fost prevenit din nainte, spunându-i-se că, de nu va veni la ora hotărâtă, rămâne acasă, atunci sântem în plin sistem al pedepselor voluntare: 1. exprimarea unei voințe, formulate în o regulă: „să fii la ora hotărâtă în cutare loc"; 2. fixarea unei pedepse pentru călcarea ei: „căci altfel rămâi acasă". Atunci, a rămânea acasă e a suferi o durere voită de altcineva; și, după cum e firesc, pedeapsa ce se dă de o voință, e o *pedeapsă voluntară*.

Așa că nu se poate susține că sistemul pedepselor naturale este lipsit cu totul de stabilirea de raporturi neplăcute între educator și educat. Nu există sistem de pedepsire, care, aplicat rău și cu răutate, fără simpatie omenească, să nu producă efecte nepedagogice, aversiune între suflete.

Sânt alte cazuri, în cari aplicarea pedepselor naturale ar fi curat și simplu nepedagogică. Un exemplu. Un școlar nu vine la școală, lipsește, nu-și prepară lecțiunile, nu învață. Care e consecvența, când nu înveți? Nu știi, rămâi ignorant. Unde e durerea ca consecvență, ca sancțiune? Nu se simte imediat, ci mult mai târziu, când omul e mare. Răul se resimte, când e iremediabil. Dacă urmările acțiunilor sânt imediate, pedepsele naturale călăuzesc pe om, îi indică drumul de făcut; dar cum e în cazul de mai sus, și în multe de felul acestuia, urmarea nu e

durere simțită imediat. Pe cine-l doare neștiința, cum îl doare frigul, foamea, setea, ca să simță singur nevoia și impulsia de a învăța?

Incă o obiecție se poate face sistemului pedepselor naturale: se adresează continuu și constant la *interesul personal al copilului*, la urmările actelor pentru *el însuși*, nu recurge și la considerații sociale, privitoare la alții, ca sistemul pedepselor voluntare.

Regule în darea pedepselor.

Cu toate aceste observații, trebue să ne recunoască un lucru: în administrarea pedepselor, educatorul trebue să caute, cât se va putea mai mult, să raționeze cu copiii și să-i facă să vadă, din urmarea faptelor lor — acolo unde se poate face fără pericol — că acele fapte interzise de dânsul nu au fost interzise în mod *capriții*os *și arbitrar*, ci pe temeiul unei cunoștințe mai adânci a naturii lucrurilor.

Afară de această regulă, în darea pedepselor e de remarcat și de reținut că *nu trebue să se înmulțească prea mult poruncile și interzicerile, și nu trebue să se facă abuz cu pedepsele.* Cu cât se dau mai multe porunci, cu atât se dau mai multe ocaziuni copiilor să le calce; cu atât e nevoit, prin urmare, educatorul să pedepsească mai des; și, pedepsind mai des, scade efectul pedepsei.

Pedepsele trebue să fie *gradate;* și gradația se poate face mai mult în sistemul pedepselor voluntare decât în al celor naturale; căci s'a văzut că, pentru o greșeală din neștiință, natura pedepsește une-ori foarte crud. Educatorul cuminte și dibaciu, care nu are numai cunoștințe teoretice, dar și simț practic, va ști, după temperamentul copilului, după împrejurările individualității lui, după gravitatea greșelii,

— care în educație să măsoară mai mult după gradul *de rea voință*, — va ști să măsoare și penalitatea, începând dela sfătuirea intimă, dela îndemnurile părintești, amicale, și mergând treptat-treptat până la pedepse mai aspre.

Greșelile, în educație, nu trebue măsurate după gravitatea lor aparentă, cum face societatea în codul civil. Unui copil ce a făcut o vină mare, a furat, a mințit ori a bătut pe un altul — nu trebue să i se dea, *de odată*, maximul pedepsei, dacă greșala lui, cât de mare, e pentru întâia oară. Împrejurarea că greșala se face *pentru prima oară*, e o circumstanță dintre cele mai atenuante în educație. Vina cea dintâiu, fie mare sau mică, să nu se pedepsească pedant, cu codul regulamentului școlar de ordine și disciplină, în mână; ci trebue luat numai ca *simptom probabil* despre dispoziția voinții copilului; și educatorul, avertizat, să caute a îndrepta voința prin mijloace blânde, prin admonestarea mai întâiu, între patru ochi, nu în fața conșcolarilor. Admonestarea intimă între patru ochi, e mult mai efectivă decât cea făcută înaintea clasei. Și numai când aceste măsuri nu reușesc, să se încerce mijloace din ce în ce mai sensibile.

Mai este, însă, de observat că, după ce educatorul a dat o poruncă, o prescripție, și s'a făcut cunoscută tuturor: când se calcă, și se constată că prin rea voință și cu intenție se calcă, trebue *neapărat* pedeapsă. Nu e nimic mai vătămător în educație — după înmulțirea pedepselor și poruncilor — decât *indulgența* care *îngăduе călcarea ordinelor date*, fără să aplice sancțiunea corespunzătoare. Prin aceasta, întreaga autoritate a educatorului se clatină, e în primejdie; căci în lupta celor două voințe, a copiilor, a tinerilor, și a educatorului lor, aceea care e învinsă

atunci e a celui din urmă, tocmai aceea care era menită să conducă celelalte voințe către un țel superior.

Asta nu însemnează însă că severitatea și intransigența trebue să fie semnul unor porniri dușmănoase.

Starea de suflet în darea pedepselor. — In darea pedepselor, ca stare de suflet generală a educatorului, trebue să predomine și să se vadă, nu ura și disprețul, nu sentimente umilitoare, cari strivesc veleitățile de personalitate începătoare, și poate naște, la rândul lor, sentimente or de frică or de ură. Nu cu *„oderint, dum metuant"* se educă. Chiar în societatea oamenilor maturi, concepțiile mai profunde despre natura omenească și în special despre genesa crimelor, a schimbat atitudinea sufletească a judecății și condamnării vinovaților. Nu din ură și din răsbunare, ci din necesitate socială se pedepsește, pentru îndreptarea celor greșite, dacă se poate și pentru prevenirea altor încercări culpabile, dacă s'ar ivi ispita pentru alții.

S'au găsit atâtea cauze explicatoare ale alunecării în prăpastia călcărilor de lege și a inumanității, s'au urmărit cu atâta perspicacitate condițiile adesea inevitabile, ale desvoltării sufletului criminal, — condiții organice de naștere și ereditate, condiții de influențe venite din mediu, exemplul văzut în familie, în stradă, lecturile, cinematografele, propaganda subversivă, — încât nu numai apărătorii interesați a pleda pentru atenuarea vinei, dar și filosofia socială și morală, dau argumente pentru indulgență, pentru ertare.

Negreșit, concluzia care ar duce la iresponsabilitatea vinovaților, pe temeiul unor considerații fataliste, luate din organizația înnăscută sau din mediul înconjurător, ar fi exagerată. *Explicarea* vinei

nu poate, în mod logic, să tragă după sine, ertarea ei, după aforisma cunoscută: *tout comprendre c'est tout pardonner.* Înțelegerea cauzelor greșelii nu exclude *sancțiunea.* Dar modifică mult sentimentul cu care se aplică pedeapsa. Simți că ai în fața ta un caz de fatalitate. Un om născut din așa părinți, trăit în așa mediu, cu un astfel de temperament, trebuia să facă ce-a făcut în împrejurările date. Salvarea și siguranța socială, însă, cere pedepsirea lui, nu ca răsbunare pentru ceea-ce a săvârșit, și pentru că este așa cum este — poate fără voia lui — ci pentru ca să se pună în conștiința lui și a celorlalți *un motiv* nou, puternic, de a nu mai repeta răul. Mai degrabă, sentimentul dragostei și al solidarității sociale, și acela al datoriei de a pedepsi, inspiră, față de vinovat, un sentiment de milă. *A trebuit să greșească*, spune seria cauzală antecedentă sau ascendentă a trecutului. *Trebue să fie pedepsit*, spune înlănțuirea cauzală succendentă sau descendentă, în linia viitorului. La mijlocul acestor două serii, numai neînțelegerea poate simți ură. *Tout compendre*, dacă nu iartă, în sensul abolirii pedepsei, nu urăște.

Și dacă această atitudine sufletească e justificată față de căderea omului matur, păcătos, cu cel mai mare cuvânt ca se impune față de ființa omenească neformată încă, ce-și caută nelămurită, instinctiv, calea formației sale individuale în viață.

Măsurile de îndreptare, chiar când au nevoie de formele unei intransigențe energice, trebue să fie inspirate de gândul unei necesități trecătoare, în vederea viitorului, și susținute de credință, în posibilitatea mai-binelui. Și, pentru eficacitatea lor, această credință nu e de ajuns să existe în mintea educatorului, ci e necesar să fie sugerată, să treacă în conștiința copilului. Căci din năuntru, sub impulsia

principiilor de cristalizare internă, cresc fiinţele organice şi însufleţite.

Iar scopul ultim al disciplinei şi educaţiei este de a face superfluă influenţa din afară, a sădi în suflete călăuzele vieţii, şi a le face capabile de a se conduce singure după normele unei vieţi morale independente.

Ordinea şi disciplina în şcoală. Autoritatea profesorului.

Chestiunile relative la educaţia morală ne fac să ne gândim şi la mijloacele de a stabili *ordinea* şi *disciplina* în şcoală.

Distingem, în privinţa aceasta, trei factori: *localul, programa* şi *profesorul.* Mai just ar fi să zicem: 1.*profesorul,* 2. *profesorul* şi 3 iar *profesorul.* Dar câte-va cuvinte despre local şi despre program sunt folositoare.

Mediul care influenţează mai întâiu de toate asupra ordinei şi disciplinei, e *cel fizic,* este însăşi alcătuirea şi înfăţişarea edificiului şi camerii şcolare.

Inchipuiţi-vă o şcoală suprapopulată, copiii de abia încăpând în ea, înghemuiţi unii lângă alţii. Cea mai mică mişcare a unuia, involuntar deranjază şi pe ceilalţi, şi se comunică deranjamentul, ca prin un fir electric, dela un capăt la celalt al băncii. Inchipuiţi-vă că băncile sânt aşa dispuse încât e greu să iasă unul din bancă, fără să treacă peste banca de dinaintea lui; incontestabil că aceste salturi gimnastice nevoite, produc desordine. Cine a văzut şcolile sătesti, a observat că multe din localurile de şcoală — pe lângă că sânt cocioabe meschine, lipsite de spaţiu şi de lumină — se găsesc sub acelaş acoperământ sau cu primăria, unde se judecă şi se

discută tot felul de pricini, sau chiar cu o cârciumă. Aceasta, incontestabil, turbură întreaga ordine și disciplină a școlii.

Din contră, un local de școală mărit și comod, aerat, spațios, luminat,având pereții împodobiți cu tablouri și hărți, e, prin el însuși, liniștitor și educativ. Profesorii de pela gimnaziile din provincie, unde se află localuri proprii pentru școală, au remarcat impresiunea ce face clădirea asupra copiilor veniți din clasele primare, în special cele dele țară. Aceștia, abia sosiți din bordeiul școlar din sat, în fața unui palat frumos, mare, înalt, simt un fel de respect religios, când intră înăuntru. Numai înfățișearea măreață a edificiului le predispune sufletul către ceva superior, de o ordine afară din obișnuit. De aceia, convingerea ce pătrunde mereu și tot mai adânc și în mintea oamenilor de stat, este necesitatea de a se construi localuri proprii pentru școală.

Sânt alte condițiuni de ordine și mai curat pedagogică: *programul* și *profesorul*. Tot ce contribue a distrage, a slăbi atenția în clasă, contribue la dezordine; tot ce ajută încordarea spiritului, susținerea atenției, contribue la ordine și disciplină. De aceea se poate pune, cu drept cuvânt, cultura atenției între mijloacele de educație morală, de desvoltare a voinții.

In simpla dispoziție a obiectelor și orelor putem găsi mijloace fie de deșteptare, fie de slăbire a atenției. Când într'un gimnaziu se grămădesc trei obiecte grele unul după altul, în orele de dimineață; când după matematică d. e. urmează limba latină, apoi limba greacă, incontestabil că spiritul obosit, saturat, fracturat, s'ar putea zice, de greutatea atâtor cunoștințe, nu mai poate să urmărească ordinea ideilor; și ora a treia e în deobște sacrificată, ba și o

parte din a doua. A treia oră ar trebui să fie ocupată cu lucrări uşoare şi recreative, desemn, canto, gimnastică, etc.

Afară de aceasta, la clasele inferioare, nu e destul nici numai a reduce orele de studiu la două, ci aceste ore, despărţite prin pauze, trebuesc divizate şi prin ocupaţii distractive; căci copiii mici — e constatat din experienţă — nu pot să-şi susţină atenţia încordată mai mult de o jumătate de oră; după o jumătate de oră atenţia lor se oboseşte; şi oboseala se manifestă prin mişcări, căscături, împăienjenire a privirii, şi în definitiv dezordine; căci atenţia lipsind, legătura spirituală dintre profesor şi elevi e ruptă, şi ordinea şi disciplina scade.

Autoritatea profesorului. — Dar factorul cu mult mai important decât toate, în toată acţiunea pedagogică a şcolii, e *profesorul.*

Primul mijloc cel mai accesibil, de a stabili disciplina, este de a deştepta atenţia, făcând lecţia cât se poate de *clară* şi *interesantă.*

Când succesiunea ideilor în o lecţiune e evidentă, când una pregăteşte pe cealaltă şi toate se înlănţue în mod natural, logic, spiritul are plăcere a le urmări, a vedea cum se naşte una din alta. Această plăcere ţine mintea încordată; şi din, cauza atenţiei încordate, toate manifestările şi mişcările inutile, ce dau naştere dezordinei, dispar. Semnul atenţiunei e fixitatea privirii şi lipsa de mişcări superflue. In atenţie avem, dacă nu totdeauna un caz de perfect monoideism, desigur un exemplu de concentrare a întregei fiinţe conştiente în o singură ordine de activitate. Toată energia acumulată se descarcă în o singură direcţie, nu mai rămâne de prisos, spre a se cheltui în manifestări zadarnice.

Nu e destul însă ca lecţia să fie clară, ci trebue

să fie și *interesantă*. Se expun în *Didactică* mijloacele de a face o lecțiune clară și interesantă. Notez aci, de-ocamdată, în treacăt, coprinsul noțiunii *interesant*. Un șir de idei este interesant, când se raportează, direct sau indirect, la o ordine de interese fie materiale, fie intelectuale, morale, religioase; când se raportează la o problemă ce stă aproape de inima și de interesele auditorului; când se dă prin acele idei o putere, mijlocul de a se deslega o greutate, o chestie despre care se aude vorbindu-se în mediul familiar ori social. O lecție, care dă o armă de luptă intelectuală, morală, sau materială, devine interesantă.

Când profesorul isbutește, prin mijloacele didactice, să-și facă obiectul său și clar pentru inteligență și interesant pentru inimă și voință, are în mână instrumentul cel mai sigur pentru stabilirea ordinei, și atunci nu mai are nevoe nici de a striga, de a țipa, nici de a bate cu rigla în catedră, ca să atragă atenția, căci atenția s'a deșteptat prin mijloace psichice. Fenomenele sufletești se nasc în mod fatal, când se îndeplinesc condițiile lor de producere. Nu se strigă, nu se poruncește cuiva *să fie atent*, ci trebue să știi a-i deștepta și desvolta atenția. Intocmai ca în fizică. Ni s'ar părea ridicul și absurd să vedem un fizician strigând să se facă scânteia electrică, fără să învârtească la niașina electrică? Acelaș fenomen absurd ni-l prezintă un profesor ce strigă: „fiți atenți!" și nu știe sau nu face nimic ca să deștepte atenția. Nu se poruncesc fenomenele, ci se produc; și nu se produc prin ordine, după cum Xerxe n'a putut liniști marea prin bătae, ci respectând legile lor firești.

Mai principale decât toate mijloacele de influență sânt însă *calitățile personale* ale profesorului, *per-*

sonalitatea lui. Să-şi pună fie-care întrebarea: cum se face că dintre profesorii ce i-a avut, ca şcolar, unii aveau autoritate, prestigiu, se impuneau elevilor, alţii erau fără autoritate, fără prestigiu, obiectul de glumă şi de distracţie al şcolarilor? Pentru cine aspiră la profesorat, această problemă are o importanţă vitală, nu numai curat teoretică. Tânărul profesor, la începutul carierii sale, se va vedea câteodată silit să se întrebe: cam ce făcea cutare profesor de avea autoritate, şi cutare altul, nu? ca să caute a-şi însuşi calităţile unuia şi să se ferească de a nu cădea în defectele celuilalt.

Evident că prima condiţiune elementară, ca un profesor să se impue şi să câştige prestigiu şi autoritate în faţa elevilor, e *să-şi cunoască obiectul*, să ştie ce trebue să spue, în materia ce propune. Natural, dacă un profesor de istorie, în explicaţiunile lui face greşeala de a spune că Anibal s'a bătut cu Cesar, elevii ce vor fi puţin mai înaintaţi vor da semnalul râsului şi profesorul e perdut. Profesorul care voeşte să înveţe latineşte pe alţii, şi nu ştie cum face vocativul de la *meus filius*, şi va spune că face *meo filio* sau cine ştie cum altfel, şi unul dintre elevi îi va arăta adevărata formă, iar el, ca să scape din încurcătură, va alerga la justificări mincinoase şi absurde, zicând: „da, este adevărat, aceasta este forma; dar şi forma spusă de mine se întrebuinţa ca o formă arhaică", atunci de sigur autoritatea şi prestigiul e perdut pentru totdeauna.

Nu numai prin ştiinţă se câştigă însă autoritatea. Cine nu cunoaşte profesori foarte instruiţi, chiar eruditi în obiectul lor, şi sârguitori, muncitori, scrupuloşi în îndeplinirea datoriilor, şi cari, cu toate acestea, sânt fără autoritate? Din primul moment,

de când au pus piciorul în clasă și s'au suit pe catedră, s'au făcut de râs pentru totdeauna. Dela modul cum va intra în clasă, cum va călca, cum își va așeza pălăria pe catedră, cum va tuși, cum va vorbi, etc., dela mii de aceste detalii neînsemnate, atârnă adesea soarta dascălului. Așa că nu e de prisos a pomeni despre aceste mici defecte, în chestia disciplinei școlare și a pregătirii dascălilor. Nu mai e vorba acum de ce trebue să cunoască un profesor, despre idealul învățământului, etc. Acestea sânt chestii mari; însă, vedeți, că adesea și cauze mici produc efecte mari. Aveți un ceasornic care e întreg, toate rotițele sânt la locul lor, totuși nu merge; îl dați la ceasornicar, și vă spune că e plin de praf și trebue să-l scuture. Și în învățământ se întâmplă lucrul acesta. Un profesor întrunește toate condițiunile, dar are un mic defect și învățământul nu merge.

Dintre aceste mici defecte cu mari efecte avem mai întâiu categoria *defectelor fizice*. Este o fatalitate, nu e vorbă, de care nimeni nu e responsabil, dar o fatalitate de care trebue să ținem socoteală, când un profesor se întâmplă să fie surd — căci e perdut. Chiar dacă ar fi numai miop, tot ar suferi uneori autoritatea lui, neputând vedea ce se petrece în toată clasa. Am cunoscut un profesor bun, care preda geografia, și abea vedea ce hartă se desemna pe tablă. Desigur trebue să i se fi întâmplat multe ne-ajunsuri: elevi cari să fi desemnat la tablă cu totul alt-ceva, decât ce trebuia, etc.

Iată o cauză de dezordine, iremediabilă. Un cocoșat sau ghebos, poate fi bun avocat, diplomat, scriitor; dar de profesor poate n'ar fi tocmai nemerit, mai ales pentru temperamentul sglobiu al copiilor mici.

Integritatea fizică, prin urmare, e o condiție esențială.

Sânt tot așa de importante *condițiunile estetice*. Închipuiți-vă, că din nenorocire, un om s'ar naște cu un nas mare, prea mare. Ei bine, acela poate să îmbrățișeze cu succes ori-ce carieră; ar fi hazardat, însă să îmbrățișeze cariera didactică. „Cyrano de Bergerac", al lui *Edmond Rostand*, este cu nasul mare, dar e poet nu profesor, și e și mare duelist, și numai grație puterii lui fizice, și curajului combativ, a fost în stare să-și apere onoarea lungimei nasului, și încă totuși cu multe greutăți și cu multe victime. Și un profesor năsos ar putea, fără îndoială, să-și mențină respectul, la adică, în virtutea puterii, lovind în dreapta și în stânga și pe cei ce i-ar privi nasul neîncetat, și pe cei ce nu i l-ar privi de loc, găsind și într'un caz și în altul o ofensă. Dar ce mai ocazie de dezordine! Ar trebui cuiva o excepțională putere de sugestie, ca, având astfel de defect, să-și mențină autoritatea.

Intre condițiunile estetice voiu pune, pe lângă acestea, *negligența* sau *excentricitatea* în îmbrăcăminte. Negligența, ce-i drept, se găsește mai mult la profesori, dar excentricitatea mai mult la profesoare; și una și alta sânt cauze de dezordine și de perderea autorității. Un profesor ce ar intra în clasă fără cravată sau cu funta sucită la ceafă, să fie el ori-cât de cuminte și de învățat ar fi, autoritatea lui și disciplina va suferi de sigur, cel puțin în ora în care s'ar observa acest defect, așa de ne-însemnat. Iar de o veni murdar în clasă, cu hainele — nu zic vechi, căci acesta nu e un defect — dar pătate, soioase, neîngrijite, poate fi el ori-cât de erudit, să știe grecește și latinește ca Ciceron și Demostene; respectul

și autoritatea tot nu va ști să și-o stabilească. Am cunoscut cazul unui profesor sârguitor și bun dascăl, dar care, din economie, nu se tundea la bărbier, ci în casă, așa că venea la școală tuns „cu scări". Elevii mai obraznici începeau — din băncile din fundul clasei — să-i cânte în ritm cadențat: „l-a tuns, l-a ras! l-a ras, l-a tuns, l-a ras!" Bietul om, cât a fost profesor, n'a fost în stare să-și recapete autoritatea.

Dacă profesorul vorbește disproporționat de tare, cu gesturi nemăsurate, deșteaptă aversiune și distrage atenția.

O altă categorie de mici cusururi cu efecte mari le-am putea numi de *ordine morală*. Profesorul își perde autoritatea, când e prins de elevi cu nedreptăți, părtiniri, hatâruri; când ordinele lui nu sânt dictate din un principiu, și după o normă, ci de impresia momentului și de preocupații streine de școală; dacă e când prea sever, când prea indulgent; dacă e cu toane, sau întrebuințează cuvinte triviale și necuviincioase. Din nenorocire, sânt și profesori cari insultă pe elevi cu fel de fel de epitete. Or fi știind sau nu zoologia, dar mai toate animalele cunoscute de ei le dau ca epitete bieților elevi.

Numai vorbesc de cazul, când un profesor ar veni beat, și ar intra în clasă cu nasul roș de alcool. Un astfel de caz e cu totul anormal, e monstruos.

Dar defecte mult mai mici sânt suficiente ca să piardă autoritatea profesorului. Un profesor ce vorbește de afacerile lui particulare în clasă, de daraverile lui familiare, de negustoriile lui, și intră în destăinuiri de detaliu, și spune calitățile și defectele copiilor lui de acasă, își perde complect autoritatea. Am cunoscut un astfel de profesor, care găsea ocazia,

la lecţia de matematici, să vorbească de talentul de dănţuitoare al fetei lui; fireşte că el era un obiect de distracţie al elevilor.

Dacă profesorul se laudă mult, cu loc şi fără loc, predispune spiritul elevilor a-i scădea şi din cât merită.

Iată dar o mulţime de mici defecte, a căror existenţă strică funcţionarea normală a învăţământului. Incontestabil că fiecare din defectele indicate îşi găseşte conrespondentul său opus în o calitate. Profesorul care e drept şi nu face hatâruri şi nu e capriţios, nici cu toane, ci are respect de elevi, pentru demnitatea omenească, fie în persoana sa proprie fie în persoana mai micilor lui, şi care nu întrebuinţează nici odată cuvinte necuviincioase, triviale — îşi poate asigura autoritatea, îndeplinind şi celelalte condiţiuni spuse: de a cunoaşte obiectul său şi a-l face interesant.

Pe lângă toate aceste condiţii şi mai presus de ele, e una: *să-şi iubească cariera şi elevii*, să aibă respect şi o stimă înaltă pentru profesiunea ce a îmbrăţişat, să aibă o idee cât de mare, ideală, de dânsa şi în acelaş timp o simpatie adâncă şi reală pentru natura, pentru sufletul şi viitorul elevilor, copiilor pe cari are să-i instruiască şi să-i educe.

Aceasta e condiţia cea mai principală, care, îndeplinită, face pe multe din celelalte să se realizeze dela sine.

Profesorul ce n'are pentru cariera lui o idee înaltă, şi o consideră numai ca un mijloc de vieaţă, ba s'ar simţi gata să o schimbe pe oricare alta, pentru avocatură sau negoţ d. e., fără să se simtă stânjinit şi jenat în individualitatea lui — să-şi caute mai bine

norocul aiurea. El nu va poseda secretul de a-şi stabili autoritatea cea întemeiată pe iubire şi respect.

Căci în două chipuri se poate stabili autoritatea: prin mijloace de frică, teroare, şi prin mijloace de blândeţe, de iubire şi respect. Poţi să te faci temut, ori din cauza notelor rele ce dai, ori din cauza asprimei cuvintelor, ori din cauza puterei fizice; şi astfel se stabileşte o linişte şi ordine foarte nestabilă, ce poate să nască rebeli, şi să dea naştere la revolte. Din contră, ce sigură e ordinea şi disciplina cea întemeiată pe sentimentul de recunoştinţă, de respect şi de iubire din partea elevilor! In cazul din urmă or-ce nemulţumire a profesorului se răsfrânge cu un ehou dureros în sufletul elevilor: în cazul celalt, răul profesorului deşteaptă un răsunet de bucurie în sufletul copiilor.

V.

Simpatia. — Simţimântul moral.

Locul de tratat despre sentimentul moral ar fi indicat la capitolul destinat *educaţiei sentimentelor* în genere. Dar stările şi funcţiunile sufleteşti sunt aşa de variat împletite în unitatea vieţii sufleteşti, încât legăturile lor le găseşti pretutindeni, când cauţi să le vezi. Şi adesea ies în evidenţă dela sine, fără să le cauţi.

Deosebit de faptul că nu poate lipsi din reflexiunea asupra educaţiei *morale* aceea ce poate veni mai esenţial dela sentimentul moral ca element necesar pentru înţelegerea problemei, chiar simpla înlănţuire logică a chestiunilor discutate până aci arată, în alcătuirea ei, multe din verigile luate involuntar, în mod firesc, din funcţiunile simpatiei, baza naturală a sentimentului moral.

Cum se explică, bunăoară, efectul puternic, al laudei şi al mustrării, atunci când ele pot fi cauze de fericire şi de nenorocire adevărată? Desigur, în prima linie, prin instinctul de conservare a eului ideal, în oglindirea altei conştiinţe. Dar să se observe bine că, pelângă elementul egoist, fie el şi de ordine ideală, se mai găseşte un isvor de emoţie mai delicată, mai nobilă: este simpatia.

Prin simpatie se resfrâng în noi stările de suflet ale altei fiinţe. Lauda ce vine dela o persoană, e semnul unei stări sufleteşti de mulţumire în conştiinţa ei, şi acea stare se resfrânge, prin simpatie, şi în sufletul celui lăudat. Mustrarea, din contră, exprimă starea de nemulţumire a celui ce mustră şi, prin aceeaşi proprietate psihică, acea neplăcere se naşte şi în sufletul celui mustrat.

Astfel simpatia intensifică efectul unuia din stimulentele cele mai puternice ale voinţei, adăugând contingentul său de impulsie la cel venit din isvorul egoist al conservării de sine.

Intru cât or-ce acţiune conştientă e determinată efectiv de un sentiment, e natural ca acţiunile voinţei morale să-şi aibă rădăcinile lor în dinamismul sentimentului moral.

Care este natura şi evoluţia acestor funcţiuni afective?

Simpatia este o funcţiune emoţională *primitivă* a sufletului, innăscută, ca şi instinctul ce-i corespunde în structura sufletească, anume instinctul *de conservare a speţei,* şi congenitală cu dânsul.

Este un punct esenţial de reţinut pentru înţelegerea naturei omeneşti şi pentru justa apreţiare nu numai a manifestărilor ei, dar şi a teoriilor şi concepţiilor emise pentru explicarea ei.

Cu două instincte generale, deopotrivă de primi-

tive şi înnăscute, apare omul în lume: instinctul de conservare proprie şi instinctul de conservare a speţii. Deşi nu de o egală putere dela început, ele se desvoltă cu ţinte deosebite, sunt ireductibile unul la altul, şi nu rare ori cad în conflict de tendinţe între ele.

Laturea emoţională însoţitoare a instinctului de conservare a speţei este *simpatia*.

Prin simpatie, stările de bucurie sau de întristare ale *altuia*, devin ale *noastre*. Prin simpatie, vieaţa altuia se transpune în vieaţa noastră şi noi trăim din fericirea sau nenorocirea altuia. Prin simpatie, omul iese din sfera îngustă a eului său, îşi lărgeşte sfera sensibilităţii, şi coprinde în ea stările de suflet ale altora, afară din el.

Simpatia nu este încă *sentiment moral*, dar ea este rădăcina din care poate creşte şi se poate desvolta acest sentiment.

Nu este încă sentiment moral, pentru că nu alege, după un criteriu şi după o lege morală, durerile şi bucuriile ce se răsfrâng din afară în suflet. Cu cât fiinţele inconjurătoare sunt mai apropiate în spaţiu şi prin afinitate, cu atât oglindirea stărilor lor sufleteşti este mai vie.

Această apropiere şi afinitate nu sunt însă, prin ele însile, măsura binelui şi dreptului. Poţi să simpatizezi cu un făcător de rele, să-ţi fie milă de durerea lui în lanţuri, să-i dai drumul liber în lume, şi, cu aceasta, prilejul de a ucide şi jefui mulţi oameni nevinovaţi. Dacă nu te gândeşti la aceştia, la jalea nenorocirii lor nedrepte, şi dacă mila de suferinţele lor nu te împedică dela sfărâmarea lanţurilor unui rău-făcător, ai lucrat din pură simpatie psihologică elementară, nu din sentiment moral.

Sentimentul moral este tot un sentiment de sim-

patie, dar o simpatie întinsă asupra unui cerc mai mare de ființe, — cât mai mare. Prin el se oglindește în noi stările de bucurie ori de mâhnire, de plăcere ori durere, nu ale unei singure ființe sau ale unui grup restrâns, ci ale societății întregi. Astfel încât *tot ce produce* sau *tinde a produce* o bună stare, o *fericire generală*, deșteaptă și în noi plăcere; din contră, se naște în noi un sentiment de durere de câte ori vedem sau ne închipuim că ceva produce ori tinde a produce pentru societate o scădere de fericire, o sporire de durere. Deci, sentimentul moral se deșteaptă în noi la realizarea, la vederea ori la ideia *binelui* și *dreptului*.

Sentimentul moral se manifestă ca *aprobare* sau *reprobare* a lucrurilor, evenimentelor, persoanelor, acțiunilor, intențiilor, etc., după cum acelea au tendința de a produce un bine sau un rău pentru omenire, pentru totalitatea ființelor simțitoare și raționale. In cazul întâiu, după dictarea lui, lucrurile își atrag epitetul de bune, *drepte:* în cazul al doilea de rele, *nedrepte*.

Când voința și acțiunile omului corespund acestui scop, adică tind la fericirea generală, se naște în el un sentiment de satisfacere: plăcerea înaltă a datoriei împlinite, a *cugetului împăcat;* în cazul contrar, se naște *mustrarea cugetului*, starea penibilă a *remușcării*, însoțită de sentimentul rușinii și căinței, și de dorința de a repara răul sau de a-l espia prin pedeapsă. De asemenea, când voința și acțiunile altora stau în armonie cu scopul moral, se naște în noi, pe lângă sentimentul de aprobare, o tendință către răsplătire cu laudă față cu acele persoane; în caz contrar, pe lângă sentimentul de dezaprobare, o tendință către răsplătirea prin reprobare, pedeapsă.

Sentimentul moral, care se naşte astfel la realizarea, vederea sau închipuirea *fericirii generale*, s'a desvoltat în omenire treptat, şi nici în individ nu se găseşte dela început sub o formă complectă şi cu siguranţa de funcţiune a unui instinct. Omul se naşte numai cu *germenul* lui, cu natura *simpatetică*. Prin această constatare se înlătură concepţia pur *empiristă* a genesei sentimentului moral. Şi tot aşa, sau aproape tot aşa de inexactă este şi teoria *nativistă*, după care omul s'ar naşte cu o conştiinţă morală dela început gata, definitivă, impecabilă.

Influenţele şi împrejurările, prin cari se desvoltă sentimentul moral *din simpatie*, le găsim în familie, în societate, în stat.

a) *In familie*, omul se găseşte sub trei feluri de raporturi:

1. un raport de superior către inferior: al tatălui către copii;

2. un raport de inferior către superior: al fiului către părinţi; şi

3. un raport de egal către egal: al fraţilor între ei.

Acestea sunt, de altminteri, toate raporturile imaginabile, în cari un om poate sta faţă cu altul.

Din fiecare decurge o adaptare psihică, sub forma unui sentiment simpatic.

In *primul raport*, omul, ca părinte, învaţă sentimentul dezinteresării, al grijilor generoase şi altruiste, al jertfei personale.

In *al doilea* se învaţă sentimentul respectului, al pietăţii şi recunoştinţi.

Părintele, în funcţiunea şi rolul său special, dă ajutoare şi îngrijiri fără a aştepta şi a spera o întoarcere. Se jertfeşte. Nu împrumută; dăruieşte. Nu face binele pe baza reciprocităţii, nu porneşte dela maxima economică comercială: *do ut des*.

BIBLIOTECA UNIVERSITĂŢII IAŞI

Copilul la rândul său, neputincios, slab şi sărac, primeşte darul, fără a se gândi atunci că e obligat să-l întoarcă. Singurul răspuns la binefacerile primite stă numai în sufletul său, în sentimentul de iubire, de recunoştinţă.

In *al treilea raport*, dela egal către egal, se învaţă sentimentul şi deprinderea reciprocităţii, a dreptăţii. Fraţii îşi fac între ei şi aşteaptă unii dela alţii servicii.

Aceste diferite forme ale sentimentului moral se nasc în mod natural, *neintenţionat*, într'o familie normal organizată.

Dar simpatia se educă şi iea o direcţie determinată şi prin influenţele *intenţionate* ale familiei, şi anume prin pedeapsă şi recompensă, laudă şi critică, aprobare şi reprobare. Astfel, se laudă acţiunile cari convin binelui şi interesului celor din prejur; se desaprobă acelea cari, dictate de egoism, fie reflectat fie nereflectat, tind a contrazice interesele tuturor sau celor mai mulţi. Copilul asociază în spiritul său de cele dintâiu acţiuni un sentiment de plăcere, care'l face a înclina către realizarea şi repetarea lor; iar de acţiunile opuse, vătămătoare familiei, asociază un sentiment de neplăcere, durere, care'l hotărăşte a le evita, spre a evita şi pedeapsa.

b) *In societate*. Aceste influenţe, prin aprobări şi reprobări, se exercită nu numai în familie, dar şi în societate, şi în prima linie în instituţiile de educaţie, în şcoală; ba încă aici pe o scară mai întinsă. După cum familia laudă acţiunile folositoare ei, în prima linie, şi critică pe cele contrare, tot aşa societatea, şi educatorul aprobă actele ce li se par că tind a fi folositoare societăţii, dezaprobă pe cele ce au tendinţa de a-i vătăma interesele. Cu timpul, acestea capătă o forţă repulsivă, cele dintâiu o forţă atractivă.

Un sentiment puternic, care pare supra-natural pentrucă e aproape irezistibil, dar e foarte explicabil şi natural, ne abate dela răul indicat de familie şi societate şi ne atrage către binele acestora. O mulţumire sufletească ne mângâe, când am reuşit a fugi de cel dintâiu — de rău — sau a face pe cel de al doilea — binele. Prin urmare, *conştiinţa,* în ambele ei funcţiuni de *prevenire* şi *răsplătire,* începe.

c) *In stat* se continuă mai departe, cu mijloace şi mai puternice, formarea sentimentului de respect pentru dreptate, pentru binele justificat al altora, al tuturor, prin pedepse fixate de *lege* şi aplicate de forţa publică în contra celor ce calcă prescripţiile interesului şi binelui general.

Astfel creşte şi se desvoltă sentimentul moral cu caracterul său *autoritativ,* împrumutat dela tonul de comandă al educaţiei, al legii paterne, civile, sau sociale; astfel începe a răsuna în om acel *trebue* categoric, pe care-l pronunţă totdeauna un scop înalt şi ideal unui mijloc indispensabil. Astfel îşi iea sentimentul moral forma de *imperativ categoric* în dictarea cerinţelor sale.

Cum sentimentul moral se întoarce asupra şi în contra omului, care i-a călcat cerinţele, tot aşa îl sileşte să se ridice şi să dezaprobe pe ceilalţi semeni ai lui, când aceştia nu respectă regulele ce condiţionează viaţa şi fericirea socială. Şi după cum omul mustrat de conştiinţă doreşte, pentru alinarea sufletului, o pedeapsă, pe care şi-o dă uneori singur: tot aşa, când un membru din societate se abate dela legile dreptăţii sau umanităţii, ceilalţi simt în ei o tendinţă de revoltă care se manifestă prin dezaprobare, în diferite grade de asprime; se manifestă

prin căutarea mijloacelor legale de pedepsirea vinovatului.

Sentimentul moral este supus, cum s'a văzut, unei evoluţii, unei dezvoltări datorite influenţelor educative. El nu apare format gata, dela naştere. Dacă lipsesc condiţiile de dezvoltare, rămâne într'o fază inferioară, aceea de simpatie mărginită la un cerc restrâns de fiinţe.

Dacă omul nu ar creşte şi nu ar trăi în societate, unde găseşte în mod natural condiţii proprii pentru dezvoltarea simpatiei, atunci şi germenul înăscut al sentimentului moral s'ar atrofia prin lipsa de exerciţiu, întocmai cum s'ar atrofia dispoziţia pentru vorbire în aceleaşi împrejurări. Omul nu se naşte, în această privinţă, decât cu *predispoziţii* către moralitate, precum se naşte cu predispoziţii către vorbire. Aceste predispoziţii trebuesc cultivate, întărite, spre a ajunge în stare de funcţii organice; şi precum sunt oameni cari, născuţi cu defecte de vorbire, ajung, prin exerciţiu sistematic şi metodic, dacă nu tocmai Demosteni, în ori-ce caz capabili de o vorbire cu şir şi rost; tot aşa, se poate să se înlăture, printr'o educaţie îngrijită, oarecari defectuozităţi morale, şi să se facă dintr'un om cu dispoziţii rele, cel puţin un om de omenie, dacă nu un erou moral.

Dispoziţiile înnăscute pe deoparte, *educaţia şi influenţa mediului*, pe dealta, *condiţionează gradul de dezvoltare al conştiinţei morale*. „Prin exerciţiu devenim mai buni", (Democrit)[1]).

Când prin educaţie şi prin exerciţiu s'a desvoltat sentimentul moral, s'a dat omului o *călăuză* superioară în viaţă, şi un isvor înalt de mulţumiri sufleteşti, mulţumirile cugetului împăcat. De sensibi-

1) **Psihologia, cap. „Sentimentul moral".**

litatea conştiinţei atârnă evitarea împrejurărilor cari pot aduce mustrările cugetului. Omul ascultă atunci ordinele conştiinţei, temându-se de mustrările ei mai mult decât de or-ce.

Această sancţiune e singura care se poate acorda cu *autonomia şi demnitatea* omului. Pecând celelalte ameninţări decurg din afară, ca sprijin al unei legi date de alte voinţe streine individului, sancţiunea morală urmează ca sprijin al unei legi, pe care şi-o dă omul singur, prin adesiunea sa conştientă şi raţională la imperativul categoric al moralei suverane.

Când sentimentul moral este dezvoltat, şi prin urmare sancţiunea morală funcţionează normal şi puternic, faptele omului se pun în mod spontan şi liber în armonie cu interese sociale; aşa în cât celelalte sancţiuni, cari au şi trebue să aibă de scop a ajunge în definitiv la acelaşi rezultat, adică a armoniza interesele individului cu ale societăţii, devin în cele din urmă superflue. „Nu de frică, ci de datorie trebue să se ferească omul de rău". (Democrit).

Când, din contră, sentimentul moral este puţin dezvoltat, atunci rolul celorlalte sancţiuni este de o însemnătate morală practică mai evidentă. Insă, în acest caz, independenţa morală a individului este cu atât mai redusă, cu cât se simte mai mare nevoe de ajutorul exterior al sancţiunilor civile sau sociale, spre a-l porni şi a-l ţinea în calea acţiunilor drepte, folositoare societăţii.

Cel mai puternic şi mai neadormit supraveghetor al acţiunilor omului, călăuza cea mai sigură este astfel sentimentul moral. Căci este clar că acela care numai prin lege e împedicat de a face răul, tot face răul în ascuns; pecând nu e probabil că acela care din convingere îşi împlineşte datoria, să săvârşească ceva rău, fie în public, fie în ascuns". (Democrit).

Conştiinţa povăţueşte, înainte de a se face acţiunea: îndeamnă sau interzice; apoi judecă şi pedepseşte, când consiliile ei se dispreţuesc şi nu se ascultă. Mustrările şi mângâierile ei se simt cu atât mai adânc şi mai viu, cu cât natura morală a cui-va e mai delicată şi mai înaltă. Durerile şi plăcerile conştiinţei sunt proporţionale astfel, nu atât cu calitatea rea sau bună a faptelor, cât mai ales cu calitatea superioară a caracterului moral.

Judecata şi răsplata morală nu se poate evita, după cum nu poate fugi omul de sine însuşi.

Poţi să te sustragi, sau să crezi că te vei putea sustrage, dela aplicarea celorlalte sancţiuni; nu vei scăpă însă niciodată de ochiul şi de pedeapsa conştiinţei, când aceasta există şi nu e pervertită. S'au văzut cazuri de oameni, cari, deşi au scăpat de pedeapsa statului sau a societăţii, deşi erau siguri că nu sunt şi nu vor fi descoperiţi, au fost siliţi de forţa aproape supranaturală a sentimentului moral, de mustrarea cugetului, să vină singuri înaintea justiţiei şi să denunţe faptele lor, ca şi cum ar fi fost ale altora şi să se acuze, ca şi cum n'ar fi chiar ei vinovaţii.

Omul care, sigur fiind de impunitate din partea statului, a societăţii şi a lui D-zeu, ar sta la îndoială, dacă trebue sau nu să se poarte onest, corect, leal, într'o împrejurare dată, acela trebue considerat dela început ca o fiinţă inferioară moraliceşte şi degradată, în măsura în care ar fi pornit să transforme îndoiala sufletească în fapt real. Lui îi lipseşte rezortul moral; şi, orb cum este în domeniul ideilor despre bine şi nobil, nu va putea fi condus decât de mobilul fricei, de călăuza celorlalte principii sau legi şi sancţiuni heteronome. Nu va merge de sine, ci va fi împins; binele nu-l va face de voie, ca o fiinţă liberă, ci silit, ca o fiinţă sclavă unor pasiuni şi principii inferioare de acţiune. Natura lui este incomplectă, vişios organizată; sufere, aşa cum se află, de un defect de constituţie psihică, pe care o îngrijită educaţie ar fi fost în stare să-l evite, sau cel puţin să-i micşoreze forţa. Chiar în cazul, când se poartă drept şi meritoriu, nu simte întreaga recompensă a unui suflet în adevăr drept şi onest. Satisfacţia lui este mai mult negativă: e liniştit c'a scăpat de controlul legii,

de critica gurilor rele, de pedeapsa lui D-zeu. Dar, în această stare sufletească, nu vedem plăcerea pozitivă, adesea foarte intensă, a conștiinței care se extaziază la contemplarea tainică a unei acțiuni meritorii liber executate; din contră, o părere de rău se amestecă într'însa: părerea de rău că, fără acele stavile exterioare, el și-ar fi îndeplinit o poftă, la satisfacerea căreia îl împingeau impulsiile lui egoiste, ce au crescut ca niște bălării parazitare și veninoase pe substanța sufletului său, și s'au desvoltat prin exercițiu, din cauză că au fost îngăduite, ascultate, satisfăcute.

Cel ce greșește cu siguranța că nu va fi pedepsit de nimeni, nici chiar de conștiința sa, este pe panta cea mai repede a degenerării și distrugerii sale, ca ființă socială. Alunecă în prăpastie, orbit de o iluzie. Căci, în realitate, natura lui este pedepsită chiar din momentul primei lui abateri dela drept și onest; se pervertește; răul devine treptat fire; și, prin deprindere, caracterul deviază, decade.

Cel ce face acte bune, conformându-se conștiinței sale juste, fără să se gândească și să aștepte recompense; cel ce merge neclintit pe calea ideală a dreptății și umanității, și crede în isbânda finală a binelui, chiar dacă n'ar vedea toată viața acest sfârșit; acela e călăuzit de un sentiment moral, care face din moralitate o religie. Ființa lui își găsește reazămul vieței în legile ce cârmuesc lumea morală, ca niște puteri supraomenești și eterne. Increderea în ordinea și armonia morală universală, chiar când înveder area acestora trece peste mijloacele percéptibilității, ridică sentimentul moral la înălțimea sentimentului religios.

Acțiunea educației în evoluția sentimentului moral din simpatie.

Formarea unei conștiințe morale, întru cât poate intra în sfera de acțiune a educatorului, este opera cea mai înaltă a artei pedagogice.

Educatorul, în alegerea mijloacelor pentru desvoltarea simpatiei, va avea în vedere condițiile naturale de funcționare ale acestei facultăți.

Pentru ca stările de suflet ale altor ființe să se oglindească în altă conștiință, prima condiție este ca manifestările lor în afară să fie *înțelese*.

Interpretarea justă a manifestărilor emoționale în afară e supusă, la rândul său, la două condiții:

1. Propria experiență individuală.

Nu poți înțelege stările de suflet pe cari nu le ai încercat niciodată, și a căror traducere în afară n'ai observat-o chiar la tine. Numai după ce s'a asociat, din experiență individuală, cu anumite mișcări și expresiuni de gest și figură, anumite sentimente de plăcere sau durere, poți înțelege ce se petrece în alt suflet prin constatarea acelorași mișcări de expresiune la alt om. In limita sferei de încercări proprii sufletești și în limita cunoașterii de sine, se întinde putința de a înțelege pe semenii noștri, deci de a simpatiza cu dânșii.

2. A doua condiție este gradul de *afinitate*. O ființă este cu atât mai înțeleasă de noi, cu cât se aseamănă mai mult cu noi, cu cât manifestările ei sensibile în afară se aseamănă mai mult cu manifestările noastre proprii.

Pentru-ce copilul este, fără să știe, crud cu animalele, crud cu oamenii? Pentru-ce face dureri ființelor din prejurul lui, lovindu-le, înțepându-le,

martirizându-le în tot felul? Pentru-că pedeoparte n'are experiența complectă a acestei stări sufletești și, pedealtă parte, nu înțelege manifestările acelor ființe.

Este locul să se discute aici, cât de pe scurt, caracterizarea ce se obișnuește a se da copiilor: că sunt *cruzi* și *egoiști*.

Sunt copiii egoiști și cruzi? Trebue să se lămurească mai întâiu noțiunea *egoism* și *cruzime*.

Nu toate actele ce folosesc individului se pot numi *egoiste*. Negreșit, biologicește și psihologicește ele se raportă la *ego* individului; dar *egoist*, în sens moral, însemnează mai mult decât o acțiune ce folosește individului: înseamnă o acțiune făcută cu *intenția clară* de a folosi individului, deosebit ca persoană, în mod clar, de toate cele-lalte persoane, cu o lămurită delimitare conștientă a sferei de interese proprii, față de interesele celor-lalte individualități, și poate chiar în conflict cu ele[1].

Judecat copilul după acest criteriu, putem să-l numim „egoist"? El d'abia se cunoaște pe el, necum să cunoască sferele de conștiință ale celorlalte persoane.

In el lucrează instinctul. *Mai târziu* când începe a se cunoaște pe sine însuși, începe să înțeleagă și sfera de interese a celorlalte persoane. Și numai atunci, când se lămurește și asupra lui și asupra celorlalți oameni, și face o anumită acțiune în interesul lui ce cade în contrazicere cu al celorlalți, se poate zice că face o acțiune egoistă.

Dar e copilul crud, lipsit de simpatie?

Neapărat că viața sufletească, fiind la începutul

1) Să se vadă în **Psihologie**, la capitolul despre „*Mobilurile activității omenești. Egoism și altruism*", analiza mai desvoltată a acestor idei.

ei, aproape în fazele de germen, nu vom găsi nici una din facultăți așa de desvoltată ca la omul matur. E drept că copilul nu se impresionează, cum ne impresionăm noi, de scenele de durere ce se desfășoară în jurul lui. Copiii, chiar la moartea membrilor din familie proprie, adesea nu manifestă durerea. Dacă plâng une-ori, e pentru-că văd pe ceilalți că plâng. Alte-ori, când văd întinsă pe patul de moarte o persoană cunoscută când o văd că stă în nemișcare, galbenă, mută — plâng de frica necunoscutului și neînțelesului. Une-ori indiferența lor pare monstruoasă în acest caz. Se citează cazul unei fetițe care nu mai putea de bucurie, când a văzut camera mortuară a surorei sale împodobită cu flori. Ea nu vedea decât frumusețea podoabei. Cât înțelegea, atât simția și ea.

Căci în copil, în epoca aceasta fragedă a vieții, sunt alte trebuințe sufletești, care trăesc mai cu energie, și al căror glas e așa de puternic încât astupă și înecă cu desăvârșire micele începuturi de viață și de manifestări ale altor dispoziții sufletești.

In copil găsim instinctul *curiozității*, al *activității*, al *frumosului*, care se deșteaptă, și acestea în unele împrejurări pot fi așa de puternice încât alte mișcări sufletești să n'aibă, față cu ele, destulă energie a se manifesta.

Sunt copiii cruzi? Când se zice de cineva că este crud? Atunci când face durere pentru plăcerea de a face durere.

Unii psichologi cred că numai în omul cel mai rău găsim această perversitate afectivă care ar desonora, după energica și frumoasa expresie a lui James Sully, natura animalelor inferioare, dacă s'ar dovedi că e un produs al atavismului.

Există această perversitate afectivă în natura co-

pilului? Face copilul durere pentru plăcerea și în conștiința de a face durere în alt suflet? Avem cuvinte să ne îndoim.

Copilul, împins de simplul instinct al curiosității, face acte ce se par că-s pornite din cruzime. El cere une-ori și dorește să vadă inima unui porumbel, cum ar cere să vadă ce e înlăuntrul unei păpuși, fără gândul și conștiința clară că satisfacerea acestei cerințe a lui e condiționată de producerea unei suferințe în ființa pe care vrea s'o cerceteze.

In copil este instinctul *activității*. Mâinele lui în special, sânt continuu în mișcare; el se exercitează, caută a apuca, strânge, împinge; dacă are o păpușă în mână, ori un obiect neînsuflețit, cu atât mai bine; dar nu se sfiește a exercita această activitate și asupra ființelor, fie câine, fie pisică, ce le are la îndemână; dacă apucă părul, piciorul ori coada lor, trage cum ar trage de mâna ori de piciorul unei păpuși. Animalul îi servește ca obiect de exercițiu forțelor lui.

Aparența face pe un observator superficial să creadă că copilul e crud, pentru-că atribue sufletului copilului *ceea ce e în sufletul lui matur*, care cunoaște raportul natural complect, cunoaște natura animalelor. Dar această cunoștință lipsește în copil; el nu știe că exercițiul, activitatea forțelor lui, în modul acesta, face durere; actul lui nu e un act de cruzime.

Cum să se desvolte simpatia?

a) Să se înlesnească ocaziunea de a-și exercita și desvolta copiii această facultate, punându-i în raport cu ființele inferioare, cu animalele, ce li s'ar da spre îngrijire, atrăgându-li-se atenția asupra manifestărilor

lor sufleteşti. Când copilul se joacă cu un câine ori cu o pisică, şi le trage de păr, de urechi, de coadă, şi se pare că îi place să le audă ţipând, ţipătul acela, pentru copil, nu însemnează numai decât durere; însemnează de multe ori acelaş lucru ne-însemnat sau hazliu ca şi ţipătul pe care-l scot unele păpuşi, când sânt apăsate pe piept. Dacă i se arată că această fiinţă, când o trage mult de coadă, are cam aceiaş stare pe care o are el, copilul, când îi trage cineva de urechi; şi că acest ţipăt al pisicii se cam aseamănă cu strigătul lui, când e lovit, atunci, copilul vede în fine că semnul acela sensibil are un înţeles, căci îi aminteşte o stare sufletească proprie.

b) Să li se recomande copiilor acte de servicii şi de politeţă faţă de colegii de aceiaş vârstă, şi să li se deştepte conştiinţa asupra naturei lor adevărate.

Copiii de ordinar în şcoli nu strălucesc tocmai prin atenţii delicate ale unora către alţii; dar aceasta n'o fac dintr'un sentiment de inumanitate; de cele mai multe ori o fac din inadvertenţă morală, pentru-că nu cunosc valoarea actului şi au un fel de miopie morală în această privinţă. Am putea întrebuinţa, în loc de cuvântul *imoral*, cu mai mare dreptate *amoral;* le lipseşte aperceperea calităţii morale a actului. Când unul din conşcolari, îngreuiat cu ghiozdanul lui cel mare şi încărcat cu toate rechizitele de şcoală, se sileşte în zadar să-şi scoată paltonul, şi un altul, trecând pe lângă el, nu dă nici o atenţie situaţiei colegului său, n'o face aceasta cu intenţia şi pofta de a-i lăsa înadins să se chinuiască, ci curat şi simplu fiindcă nu apercepe actul şi raportul dintre dânsul şi împrejurarea de faţă. In cazuri de acestea, — şi nu e necesar să se citeze mai multe, e destul să se vadă că există astfel de situaţii — se poate atrage atenţia cu bunătate, cu

blândețe și seriozitate, că acei ce pot, să înlesnească situația celor în nevoe. Și repet: să se atragă atenția *blând, serios* și cu *politeță*, căci nu găsesc că ar fi un bun mijloc de a se propaga blândețea, bunătatea și politeța prin alte mijloace, decât tot prin ele însile.

c) *Să se caute a se raționa cu copiii asupra urmărilor actelor lor.* Acesta e un exercițiu nu numai de inteligență, ci și de simpatie. Treptat cu desvoltarea inteligenții și cu înțelegerea urmărilor actelor, se trezește și partea afectivă corespunzătoare, simpatia. Să presupunem că e prins un copil cu o minciună. Se pot închipui, în astă privință, tot felul de cazuri luate din viața școlară. Să presupunem că un școlar a mințit pe un coleg ce a lipsit dela școală, spunându-i că, profesorul nu a venit și deci s'a lăsat tot lecția trecută, pe când ea s'a schimbat, etc. In cazul acesta, spre a trezi conștiința morală în cel care a mințit, e bine să i se arate inteligenții lui urmările actului.

Ce urmări are minciuna mai întâiu de toate pentru el însuși? Cine minte odată, minte mai ușor a doua oară, și i se formează astfel o natură, cu care are să lupte mai târziu. Nici el n'o să mai știe, cu timpul, când minte, și când spune adevărul; așa că vorbele lui vor fi fără valoare, fără semnificație, chiar pentru dânsul. Iar lumea n'are să-l mai creadă.

Dar nu e bine să se facă apel numai la egoism, la interesul personal. Aceasta nu exercită o influență adevărat educativă. Trebue să se caute urmările actului și pentru alții; mai întâiu urmările directe chiar pentru cel indus în eroare: — Iată ce i s'a întâmplat, sau ce putea să i se întâmple; putea să fie scos la lecție și să nu știe lecția; se putea întâmpla să obțină, din cauza aceasta, o notă rea, chiar la purtare, ca negligent; ar fi fost pus în poziția

delicată, din punct de vedere moral, de a se justifica acuzând pe un coleg că l-a minţit.

Mai departe, s'ar putea urmări efectele aceluiaş act asupra familiei copilului; tata, mama, fraţii ce-l iubesc ar fi mâhniţi, loviţi dureros, aflând că a fost nevoit să se prezinte în mod aşa de ne-iertat înaintea profesorilor. Ce ar zice dânsul, dacă şi lui i s'ar întâmpla aşa ceva, şi dacă, din astfel de cauze, ar fi mustrat nu numai de profesori, dar şi de familie?

Mai departe, se poate da şi o idee generală de urmările pentru societatea întreagă: dacă s'ar generaliza actul lui, dacă, precum a minţit el, ar minţi toată clasa, şi s'ar înşela unii pe alţii, ce rost ar mai avea întreaga relaţiune omenească?

Dacă i se atrage astfel atenţia asupra urmărilor actelor, atât pentru el cât şi pentru mediul social în care trăeşte, se trezeşte conştiinţa, mai largă în copil, şi dânsul vede că faptele nu's aşa de indiferente cum i se păreau; că dela ele porneşte un lanţ fatal de urmări, pe cari nu le-a prevăzut; că dânsul, cu fapta lui, devine cauza unui întreg şir de dureri pentru fiinţele cunoscute şi chiar necunoscute de el; că actul lui se repercutează de sigur, din punctul de plecare, într'un cerc nu se ştie cât de larg de suflete.

Se deşteaptă astfel sentimentul responsabilităţii, pe baza simpatiei naturale ce există în ori-ce fiinţă normal alcătuită.

Inegalitatea morală a oamenilor. — Incontestabil că nu se găseşte în toate fiinţele omeneşti, în acelaş grad, germenul acesta al sentimentului moral, *simpatia*. La unele se găseşte în un grad aşa de desvoltat, încât, cu puţine indicaţiuni şi escitaţii, se desvoltă şi-şi ia avântul repede către evoluţia cea mai înaltă; în altele e mai tardiv sau mai obtuz. Altfel nu s'ar

explica marea diverginţă dintre caracterele omeneşti din punctul de vedere moral; nu s'ar explica pentru-ce există eroi morali, cari, pentru idei, pentru buna stare a altor fiinţe, îşi jertfesc viaţa, sau cel puţin — dacă se poate zice „cel puţin" — îşi jertfesc fericirea; şi pentru-ce alte fiinţe, în aparenţă foarte normale şi sănătoase — căci par alcătuite, destul de echilibrat, din inteligenţă circumspectă şi prevăzătoare, din voinţă energică şi vigilentă — suferă totuşi de acea miopie morală care îi împedică de a vedea durerile altora, de a înţelege sufletul altora, şi nu sunt în stare de a pricepe decât propriile interese, şi nu văd înaintea ochilor nimic altceva decât *eul* lor propriu, mărit până la proporţii uriaşe, de cuprind cu el toată lumea.

Trebue să admitem aici că e la mijloc o diferenţă de *organizaţie nativă*. Trebue să admitem că natura omenească nu se găseşte la toţi oamenii cu absolut aceleaşi proprietăţi şi în acelaş grad şi proporţii de combinare. Dela eroul moral, până la monstrul moral sunt toate gradele. Şi marea mulţime de trepte în această erarhie de valori morale se explică prin cele două cauze: educaţia şi diferenţa nativă de organizaţie.

VI.

Deprinderi de voinţă şi de acţiune. Virtuţi.

Stimulenţele voinţei au rolul de a provoca impulsiunea către acţiune şi a determina săvârşirea actului. Sunt excitantele descărcării energiei.

Aplicarea lor meşteşugită constitue începutul artei educative. Inchierea operei o face realizarea rezul-

tatului intenţionat al educaţiei: fixarea unei *deprinderi* de voinţă şi de acţiune.

Deprinderea se obţine pe baza unei legi biologice a organismului psiho-fiziologic. Or-ce act, or-ce fenomen de experienţă individuală, internă sau externă, de gândire, de simţire, de voinţă, sau de manifestare în afară, de mişcare, de acţiune, lasă în organismul vieţii psihice şi fiziologice o urmă — de ce natură, nu e locul a ne ocupa aci — lasă o modificare anatomică sau funcţională, ca un semn a trecerii şi săvârşirii fenomenului prin alcătuirea biologică a individului. Acea urmă psiho-fiziologică face ca a doua oară acelaş fenomen să se producă relativ mai uşor; şi dacă experienţa biologică şi sufletească se repetă de mai multe ori, actul acela — luând cuvântul în înţelesul cel mai larg — se îndeplineşte din ce în ce mai uşor.

Urma lăsată astfel în organismul bio-psihologic devine cu timpul o *dispoziţie*, o *înclinaţie* câştigată către îndeplinirea fenomenului; ba se naşte chiar o cerere organică pentru producerea lui.

Rezultatul ultim e alcătuirea unui sistem închegat de stări sufleteşti şi de porniri funcţionale, cari se fixează în constituţia vieţei ca un organ nou, cu funcţiune determinantă, ca o facultate.

S'a zis cu drept cuvânt că *deprinderea este o a doua natură*, după cum se pare că şi natura e, în multe privinţe, în fond o primă deprindere. Dacă originea instinctului este, după unii, adaptarea la condiţiile de viaţă, chiar dacă această explicare a genesei lor n'ar fi aplicabilă la toate, rolul adaptării organice, efectul deprinderii joacă evident un rol în formarea şi în schimbarea, în evoluţia lor.

Deprinderile, habitudinile, obiceiurile se pot, cu drept cuvânt, considera ca nişte instincte secundare;

câștigate prin experiența individuală. Același mecanism de alcătuire și de funcționare, același automatism, cu caracter de necesitate virtuală, ca structură internă, și de necesitate dinamică în privința cererii de actualizare.

Cu ritmul fatal al funcțiunilor vitale, trebuința contractată de un exercițiu îndelungat în o direcție a vieții, cere să fie satisfăcută. Și este indiferent, din punct de vedere al legii generale psiho-fiziologice, dacă este vorba de o deprindere bună sau rea, dacă organismul cere să bea alcool, să fumeze tutun, or cere muncă productivă, gustarea frumosului în artă sau în natură. Legea contractării deprinderii, care privește și nașterea și puterea lor de viață, ne explică și deprinderile de voință folositoare vieții și pe cele vătămătoare.

Calitatea habitudinei nu este, însă, indiferentă pentru organizarea vieții individuale și sociale, pentru educație și morală.

Educația trebue să contribuiască la formarea bunelor deprinderi de voință, cari, cu un nume tradițional, se chiamă *virtuți*, și să împiedice, pe cât posibil, contractarea relelor deprinderi, a *viițiilor*.

Această țintă a educației morale a fost mai scurt formulată: *formarea caracterului*.

„Caracter" — se înțelege cel moral — însemnează suma deprinderilor de voință și de acțiune îndreptată în direcția normelor morale ale vieții.

Și, pentru ca cuvântul „morale" să nu rămână în vag, direcția în care va fi exercitată voința spre a căpăta habitudini, este aceea pe care o indică scopul și interesele permanente și înalte ale vieții, — ale vieții individuale în armonie cu cea socială.

Ce trebue să se aibă în vedere, mai întâiu de toate, când e vorba de a forma deprinderi de voință?

Să nu se uite care este natura specifică a acestei facultăți. Atunci se desvoltă o putere biologică și sufletească, în mod real, când se exercită și se normalizează funcțiunea ei propriu zisă, caracteristică.

Voința este facultatea activă a sufletului, aspectul dinamic al lui, prin care viața se pune în raport de influență reciprocă cu mediul, printr'un schimb de acțiuni și reacțiuni.

Caracteristica ei specifică este deci *acțiunea.*

Dintre elemente psihice constitutive ale momentului sufletesc numit *voință,* nici laturea intelectuală, care se accentuează în deliberare, nici sentimentul atât de necesar la acțiune, nici chiar *determinarea,* care precede actul, nu constitue factorul specific al fenomenului. Fie-care din ele, chiar toate la un loc pot să existe, fără ca fenomenul de voință să se îndeplinească. Fără acțiune, și deliberarea și determinarea sub imperiul celui mai puternic sentiment, nu alcătuesc, la un loc, decât un caz special de boală a voinței: abulia.

Acțiunea chiar cu lipsa reală or aparentă a celorlalte elemente sufletești de cunoaștere și de sentiment, constitue, ca în actele reflexe, spontane, instinctive, un moment de voință. S'a vorbit, sub influența filosofiei lui Schopenhauer, și de o „voință oarbă". Fără a cerceta mai de aproape în instinctul propriu zis, dacă și *ce* alte elemente de conștiință există, natura lui, atât de apropiată de aceea a reflexului, a putut justifica reducerea lui la pur impuls activ, către un scop neformulat conștient de individ.

Este dar evident că, spre a evita o iluzie practică, mai direct păgubitoare decât una teoretică, o primă condiție de îndeplinit, când e vorba de for-

marea deprinderilor de voință, este de a exercita voința în ce are ea mai specific, în *acțiune*.

Pentru formarea caracterului nu e suficient nici a da considerații teoretice întemeiate pentru o activitate morală, pentru muncă, dreptate, adevăr, curaj, abnegare, umanitate; nici a desvolta numai sentimentele superioare, cari, prin natura lor, *pot* determina voința în direcția acestor manifestări de viață. Transformarea lor în acte e problematică. Au, negreșit, pentru ele o probabilitate naturală, întemeiată pe conexiunea lor cauzală obișnuită cu acțiunea. Și din cauza aceasta ele și sunt recomandate ca parte necesară a educației morale.

Dar mijloace pentru căpătarea virtuții, ele devin de fapt numai atunci când au putut, și întru cât au putut, să se transforme *în acțiune*. Fără acest resultat, ele rămân *pia desideria* — acele „bune intenții", cu cari se spune că e pardosit iadul.

1. Deci o primă regulă de avut în vedere în formarea voinței, este de a da ocazie, cât mai des, copiilor — de toate vârstele! — să *îndeplinească acele acte* cari e de dorit să devină *deprinderi de acțiune*.

2. Să nu se creadă că deprinderea se formează dacă, în intervalul dela o acțiune normală la cea următoare, s'au săvârșit altele în sens contrar. *Consecvența cea mai strictă* și *perseverența cea mai riguroasă* sunt necesare pentru fixarea în organism a urmelor destinate a se transforma în habitudine și în trebuință biologică.

Alex. Bain spune, cu drept cuvânt, în privința aceasta: „Caracteristica habitudinilor morale, ceea-ce le deosebește de achisițiile intelectuale, este prezența a două puteri vrășmașe, din cari una trebue treptat să ajungă a stăpâni pe cealaltă. Intr'o astfel de situație, ceea-ce este urgent mai presus de toate, e

să nu perzi niciodată o singură bătălie. Or-ce succes al adversarului, adică al principiului rău, nimicește efectul multor victorii câștigate de principiul cel bun. Precauția esențială de luat, prin urmare, este de a conduce astfel cele două puteri opuse, ca una din ele să poată câștiga o *serie neîntreruptă* de victorii, până ce va crește, prin repetiție, așa de tare încât să poată ține piept puterii contrare în or-ce împrejurare".

Grija principală, în această luptă dintre tendința bună și cea rea, este ca dela prima arătare a celei din urmă să se reacționeze cu hotărâre. *Principiis obsta.*

Primele greșeli — sau prima lor constatare — nu trebue niciodată trecută cu vederea, pentru cuvântul că sunt „pentru prima oară". Această circumstanță poate fi atenuantă numai în înțelesul că modul de tratare a celui greșit trebue să lase în el credința în posibilitatea îndreptării și iluzia că cei din prejur îl socotesc în stare să biruiască înclinațiile rele.

3. O altă considerație este că educatorul trebue să se considere ca un sfătuitor care face din copil un aliat convins al luptei pentru triumful bunelor apucături.

Elevii, — căci ne gândim mai mult la școli, deși principiile sunt aplicabile și în familie, și or-unde se întreprinde munca formării omului — elevii, copiii să fie stimulați, până la ambiție, a căuta în toate ocaziile și prin toate mijloacele, să facă să biruiască voința cea bună, și să isbutească a transforma actele utile, în acte automatice. Și la aceasta este aplicabilă povața lui Al. Bain, dată ca una din condițiile fixării habitudinilor, anume: să multiplice circumstanțele cari pot favoriza bunele intenții, să facă promisiuni, la nevoie chiar angajamente în public,

de a se purta în acord cu intenţiile bune, şi de a rupe cu apucăturile vechi, de a grămădi cât mai multe arme şi garanţii serioase în sprijinul hotărârii luate.

4. **William James** dă o regulă practică excelentă pentru exercitarea voinţei în scopul de a obţine o deprindere dorită. „Ţine vie în tine facultatea efortului, punând-o în fie-care zi să facă puţin exerciţiu desinteresat".

Cum se înţelege aceasta în practică? In fie-care zi, fără necesitate imediată, să cauţi a săvârşi un act, cu care voeşti să te deprinzi. Vrei să capeţi uşurinţa de a lupta cu ispita atracţiilor plăcute? Caută în fie-care zi, sau la două zile, în mod intenţionat, să te lipseşti de ceva care-ţi place şi te atrage. Şi caută să îndeplineşti, din adins, ceva pentru care, fără să fie vătămător, nu te trage inima. Şi aceasta numai ca o gimnastică intenţionată a voinţei. „Aşa că atunci când va sosi ciasul teribil al nevoii, să nu te prinză fără energie şi fără pregătire încontra încercării. Un astfel de ascetism este o taxă de asigurare ce plătim pentru casă sau alte bunuri. Această taxă nu raportează nimic deocamdată, şi poate nici mai târziu. Dar dacă incendiul va isbucni, această cheltuială va scăpa de ruină pe cel ce a făcut-o"[1]).

Valoarea deprinderii în educaţia morală.

Când s'a vorbit de necesitatea instucţiei morale, s'a arătat părerea lui Sidgwick care susţine că pentru desvoltarea morală a omului e mai sigură orientarea lui intelectuală, decât cristalizarea voinţei în anumite forme de acţiune.

1) *Causeries pédagogiques*, p. 70.

Argumentul că greşelile de cugetare se îndreptează mai uşor, iar deprinderile de acţiune mai greu, nu e ne-atacabil. Uşoara schimbare a vederilor inteligenţei face tocmai ca baza ei să fie şubredă, nesigură. Iar pericolul închipuit că există în relativa permanenţă a deprinderilor, este iluzoriu. Nici habitudinile nu sunt immutabile, cum nu sunt nici instinctele naturale. Condiţiile noui de viaţă, convinvingerile, a căror putere de lumină şi credinţă capătă oare-care stabilitate, şi voinţa exercitată, schimbă treptat vechile deprinderi dovedite că sunt greşite, rău făcătoare.

Dar când habitudinile s'au stabilit de educaţie şi raţiune dela început pe temeiul principiilor morale de datorie, aproape nu poate fi deloc vorba de o schimbare a lor ca rătăcite şi vătămătoare. Concepţiile despre vieaţă şi despre lume se schimbă aşa de încet şi de greu în omenire. Educaţia are totdeauna timp să se pună de acord cu ele.

Numai după epoce au variat acele forme de activitate, în care se vedea idealul vieţii omeneşti.

Virtuţile Grecilor au fost altele decât ale Romanilor; ale creştinilor altele decât ale păgânilor; ale timpului nou altele, decât înainte de Renaştere.

Grecii puneau idealul unei vieţi în armonizarea instinctelor cu raţiunea. O concepţie, s'ar putea zice, aproape estetică. Virtutea era desfăşurarea frumoasă a forţelor vieţii.

Romanii aveau ochii asupra vieţii publice, mai mult decât individuale. Virtutea lor sta în îndeplinirea destoinică a îndatoririlor cetăţeneşti. Viaţa plină de fapte politice, viaţa în for, viaţa pentru stat — asta era idealul şi virtutea.

Pentru conştiinţa religioasă creştină, virtutea stă

în deprinderea sufletului de a crede, de a se supune voinței lui D-zeu, cu iubire și nădejde absolută.

Azi, în toată lumea modernă, afirmația individualității proprii, pentru adevăr, dreptate, umanitate. În fie-care societate, virtuți speciale, cari stau ca ideal înaintea educatorului.

Kant avea alte considerații, ca să nu bazeze morala pe inclinație, și pe sentiment, ci numai pe *idee*, pe ideia datoriei, pe *legea* abstractă morală.

Deși între inclinație și datorie este adesea conflict, și datoria stă nu numai d'asupra dar uneori chiar în contra înclinațiilor, totuși raportul dintre aceste două noțiuni nu este, și nici nu e necesar să fie, un raport de *exclusivitate*, cum afirmă Kant. Este posibil ca datoria să stea în acord cu inclinația și inclinația cu datoria, și se poate foarte bine ca aceea ce *trebue* să se facă, să se facă cu tragere de inimă. Ba ceva mai mult, acest raport e de dorit să fie cel obișnuit și general. Nu e deloc necesar ca binele să se facă numai decât și exclusiv *a contre coeur*, din silă și cu repulsiune sau numai din ideia și respectul datoriei. Când se îndeplinește din toată inima, nu e deloc mai puțin folositor pentru omenire; și dacă resultă din îndeplinirea lui o fericire și pentru acel care îl săvârșește, nu scade prin aceasta nimic din valoarea lui morală.

Ceea-ce interesa pe Kant și-l hotăra să nu lase soarta acțiunilor morale la caprițiul bunului plac, la fluctuațiile bunelor dispoziții ale momentului, era grija de a-i asigura îndeplinirea chiar în momentele tulburi ale vieții afective, atunci când isvorul sentimental, care ar fi să-i dea naștere — mila, afecția, simpatia, iubirea de oameni — ar fi contracarat de curentul impetuos al altor afecte momentane —

grija de propriile durerii, supărări personale, pasiuni etc. Ideia datoriei, ca *idee,* stând vecinic luminoasă şi neclintită, e gata în tot momentul să orienteze viaţa în calea binelui.

Observăm că toată siguranţa puterii de orientare practică a *ideii datoriei,* a puterii ei de a cârmui voinţa în mijlocul valurilor întărâtate ale emoţionalităţii, ale pornirilor şi pasiunilor, nu stă deloc în particularitatea ei ca *idee,* ci în forţa motrice a *sentimentului* ce-o însoţeşte, în forţa motrice a *respectului,* veneraţiei, admiraţiei, şi închinării în faţa maestăţii datoriei. Cât de adânci şi de sincere vor fi *sentimentele* ce fac din ideia datoriei o „maiestate", atâta putere reală va avea „maiestatea" Sa" datoria asupra sufletelor, asupra voinţelor şi activităţii.

Deci, de fapt, Kant încredinţează soarta puterii de cârmuire a ideii de datorie, în mâna — ca să ne exprimăm antropomorfic — unui sentiment, care firește va hotărî cârma vieţii în direcţia indicată de ideia datoriei, dar cu intensitatea care va sta la dispoziţia lui, în măsura energiei lui date şi a împrejurărilor momentane.

Dacă este, însă, vorba să dăm ideii de datorie un cârmaciu sigur, dacă este vorba să punem în serviciul ei o forţă pe care să contăm, că va lucra mai statornic şi mai efectiv în sensul arătărilor ei, atunci psihologia ne spune că mai sigură şi decât *sentimentul* de respect pentru datorie este *deprinderea* de a lucra în acord cu cerinţele ei. Un alcoolic ar putea din sentiment de respect să se abţină dela băutură la un banchet, poate chiar mai mult decât un om care de obiceiu nu bea mai deloc vin nici la masă. Nu putem conta însă pe cumpătarea lui, decât după-ce, în urma multor acte de abţinere repetate, va fi

neîndoios că a căpătat deprinderea de a putea resista dorinței de a bea, adică după ce va fi desrădăcinat vechea deprindere a băuturii și va fi înlocuit-o temeinic cu deprinderea contrară. „Căci deprinderea, cum zice Shakespeare, poate aproape să schimbe marca naturei și să pună stăpânire pe dracu sau să-l alunge cu o putere miraculoasă"[1]).

Desigur mai puternică decât ideia este sentimentul. Ideia singură nu mișcă voința la acțiune. Lupta ce se zice că se dă între rațiune și afect, se dă în realitate, între sentimentul ce însoțește ideia sau rațiunea și între puterea emotivă a afectului, ori a pasiunii, sau patimei.

Dar mai puternică decât sentimentul, este deprinderea; căci, pecând puterea sentimentului stă în faptul că împinge la acțiune, deprinderea este însuși *actul în stare virtuală,* care cere imperios trecerea sa în stare de situație manifestă. Ea vorbește și dictează cu dreptul de stăpânire de fapt, nu cu acela al pretendentului la o stăpânire pe care n'o are încă, la care aspiră și pentru cucerirea căreia luptă.

In furtuna sgomotoasă a emoțiilor și afectelor momentului, deprinderea își face drum liniștit și sigur în viață, ca în domeniul ei propriu, trecând prin învălmășeala dorințelor, aspirațiilor, ideilor, hotărârilor, tendințelor, sentimentelor, cari dinaintea ei se dau mai totdeauna înlături în pragul acțiunii, lăsând-o să păsească la dreptul ei câștigat și păstrat de cârmuitoare.

De aici se poate vedea ce mare putere s'ar da ideii de datorie, când s'ar pune în serviciul ei deprinderea, când adică prescrierile legii morale s'ar preface în cerințe organice ale ființei omenești, ar

1) *Hamlet,* III sc. VI-a.

deveni a doua natură. Glasul trebuinței de a isvodi indicațiile imperativului categoric moral, s'ar identifica atunci cu glasul intern al trebuinței de a fi. A face ceea-ce trebue, ar fi o trebuință firească imperioasă a sufletului, o funcțiune normală, a cărei contrazicere și inhibire ar echivala cu suprimarea unei funcțiuni vitale, cu înlăturarea condițiilor de a trăi, cu înăbușirea vieții înseși.

Ceea-ce a fost la început un act de voință, săvârșit cu silință, spre a aduce la îndeplinire o hotărâre a rațiunii, un rezultat al unei deliberări, ajunge în urmă, treptat, un fel de reflex sufletesc, un act instinctiv, care se îndeplinește dela sine, fără voia, ba chiar încontra voinței noastre.

„Impune-ți o virtute, dacă n'o ai, spune cu violență, brutal morală, Hamlet mumei sale; obiceiul, acest monstru care devoră or-ce lucru rațional, este totuși un înger atunci când dă acțiunilor frumoase și bune haina care se potrivește cu talia lor. Abține-te în noaptea asta; d'aci vei căpăta un fel de ajutor ca să poți suporta mai cu înlesnire abținerea viitoare: cea următoare va fi încă și mai ușoară; căci deprinderea poate să schimbe felul naturei..."

VII

VIRTUȚILE INDIVIDUALE ȘI SOCIALE.

Deosebirea, stabilită în Etică, între morala individuală și socială nu este fundamentală. S'ar putea găsi între ele o noțiune comună care să le unifice pe baza unui singur principiu. Dacă ne înțelegem asupra ideii, ce va să zică *moral*, nu se poate ca în morala individuală și socială să nu fie ceva comun. Ce este acel ceva comun? Ecste tocmai noțiunea generală *„moral"*.

Cuprinsul naţiunii „moral" atârnă, firește, dela criteriul la care se opreşte cineva asupra deosebirii binelui de rău. Cred că cea mai întemeiată din toate teoriile relative la această problemă etică, e aceea ce susţine că *bun* e tot ce ajută la împuţinarea durerii universale sau la sporirea fericirii universale.

Se poate aplica la morala individuală acest criteriu? Negreşit, dacă se admite un raport oare-care de armonie între fericirea individului normal şi fericirea socială, între activitatea normală a individului şi între scopurile vitale ale totului din care dânsul face parte. Acest raport există, nu în gradul de armonie în care se vede în alcătuirea organismelor individuale, între funcţiunea normală a unui organ şi viaţa întreagă a organismului, dar totuşi destul de accentuat şi de vizibil. Mersul evolutiv al întregului univers, tot progresul, toată tendinţa omenirii şi idealurile culturale către această ţintă ultimă se îndreaptă: spre armonizarea activităţii şi fericirii individuale cu scopurile vieţii colective.

Dar sunt feluri de activităţi cari se par că folosesc, în prima linie, individului — fără a cădea în conflict, însă, cu interesele sociale. Acestea sunt considerate ca alcătuind categoria anumită a *moralităţii individuale,* şi formează obiectul educaţiei morale a individului, ca atare.

Funcţiunile virtuţilor individuale şi sociale nu sunt fără raporturi între ele.

Viaţa morală având o unitate organică internă, între părţile ei constitutive e o legătură de solidaritate, ca între părţile unui organism. E destul să se vatame un şurup dintr'un mecanism, ca treptat desordinea să se întindă în tot mecanismul. E destul un organ din corp să fie vătămat, ca treptat funcţiunile vieţii întregi să se resimtă.

Şi tot aşa, în sfera binelui. Întreţine cu băgare de seamă buna stare şi normala funcţionare a unui organ principal din alcătuirea unitară a vieţii, şi asta se va resfrânge asupra corpului întreg.

In viaţa morală, ca şi în cea fizică.

O educaţie înţeleaptă şi consecventă, în tot înţelesul ei desăvârşit, a virtuţilor individuale, realizează *eo ipso,* o mare parte din cerinţele educaţiei morale. Şi dintre virtuţile individuale e destul să dai atenţie suficientă, întreagă, uneia, ca să îndeplineşti indirect o parte esenţială din sfera celorlalte.

E nevoie de curaj, ca să poţi resista ispitelor plăcerii, şi să poţi îndeplini chemarea cumpătării? Exercitezi vrând-nevrând şi tăria temperanţei, când virtutea curajului te face să înduri durerile. Renunţarea la o plăcere nu este un fel de durere? Înfruntarea primejdiei nu implică în sine atitudinea obişnuită faţă de ispitele plăcerii?

Câţi oameni n'au fost în stare să-şi susţină demnitatea porsonalităţii lor, câţi n'au şovăit şi n'au căzut de pe piedestalul moral al credinţelor lor, din cauză că n'au fost în stare să suporte o scădere a confortului vieţii lor fizice!

Una din virtuţile moralei individuale, care, încă odată, nu se poate izola de morala socială, aduce cu sine pe celelalte.

Păstrarea şi afirmarea vieţii este încredinţată de natură unor instincte, instinctului de conservare individuală şi socială, egoismului şi iubirii.

Virtutea, prin urmare, stă în acel mod de funcţionare al instinctelor, din care resultă în adevăr realizarea scopului lor; ea este raţionalizarea şi disciplinarea instinctelor în vederea adaptării lor perfecte la scopul lor firesc.

Morala greacă punea între cele patru virtuți cardinale, *cumpătarea* și *curajul*. Amândouă constituesc moduri de funcțiune ale instinctului de conservare; anume acele moduri, cari, prin natura tendințelor lor, sunt menite să realizeze mai bine scopul conservării. Hrana poate să se îndeplinească or excesiv, în lăcomie, or insuficient, în ascetism. In amândouă cazurile viața este periclitată. Conservarea ei în bună stare e asigurată prin procedarea intermediară, prin *cumpătare*, iar aceasta rezultă din supunerea instinctului la niște reguli raționale, din disciplinarea lui.

După cum cumpătarea este atitudinea rațională a instinctului de conservare față de plăcerile mâncării și băuturii, curajul este atitudinea rațională a lui tot între două extreme, între lașitate și temeritate: una care fuge de durere în or-ce caz și cu or-ce chip, alta care înfruntă durerea tot așa de nechibzuit. Amândouă pun viața în situație nefavorabilă sau periculoasă. Curajul înfruntă durerea serioasă cu mijloace serioase, alese și cumpănite de rațiune, în acord cu niște concluzii întemeiate pe natura lucrurilor.

Aveau dreptate, în o privință, anticii să spună că *virtutea se învață*, căci regulile dreptei purtări și ale activității cu urmări bune pentru viață se pot găsi de experiență și rațiune, acumulată în știință; dar, din natura virtuții resultă, că, ea fiind o *deprindere*, nu se câștigă decât din acțiune, nu se învață deci decât prin exercițiu.

Cât de departe se poate spera că e posibil să meargă implântarea virtutilor prin exercițiu? Nu e de admis cazul în care natura individuală să fie refractară la contractarea unor deprinderi anumite,

voite, de activitate? Poate educaţia şi auto-educaţia să schimbe felul de a fi şi voi înnăscut al omului? E o problemă, a cărei deslegare principială a fost căutată în altă parte a acestei scrieri.

Desvoltarea virtuţilor individuale.

Virtuţile individuale, în principiul şi manifestarea cărora intră mai multe modalităţi de realizare, se pot reduce la două forme de atitudini ale voinţei faţă de stimulentele ei esenţiale, durerea şi plăceréa, când voinţa îşi menţine *libertatea* ei raţională, faţă de ele.

Atitudinea raţională, independentă, faţă de *durere* se numeşte *curaj*.

Atitudinea raţională, independentă, faţă de *plăcere: cumpătare*.

Maxima curajului e *sustine*. A cumpătării: *abstine*.

I. Curajul.

Durerile cu cari are de luptat voinţa, fiind de două feluri, după isvorul lor, fizice şi psihice, ar urma că şi curajul să fie de două feluri: *fizic* şi *moral*.

Curajul fizic ar fi acela care suportă, fără să şovăe, suferinţele venite din chinurile instinctului de conservare fizică: foamea, frigul, oboseala, închisoarea, loviturile, greutatea lanţurilor, tortura martiriului.

Curajul moral, acela care rabdă, fără să cadă, rănile aduse conservării sale ideale: umilinţa, batjocura, osânda, ruşinea, pentru o credinţă, pentru un ideal.

Isus Christos le-a îndurat pe toate: a fost bătut, scuipat, şi-a dus crucea, a fost răstignit, împuns în

coastă; a fost judecat, batjocorit, încoronat cu spini, umilit, condamnat.

Şi martirii credinţei creştine, şi eroii dreptăţii cauzei naţionale româneşti, au dat, la rândul lor, în diferite feluri şi grade, pilda curajului şi fizic şi moral.

In timpurile primitive şi sălbatece, în epoca lui *bellum omnium contra omnes* şi a lui *homo homini lupus*, când viaţa era vecinic în primejdie şi din partea fiarelor sălbatice şi din partea oamenilor, nu mai puţin sălbateci, curajul fizic era cel care se cerea mai mult şi mai statornic.

S'ar părea că, treptat cu progresul civilizaţiei şi al iubirii între oameni, expunerea voinţei la durerile instinctului de conservare fizică, va înceta, şi nu va mai fi atât nevoe de curajul fizic. Da, confortul civilizaţiei, tehnica industrială, aplicaţiile practice ale ştiinţei împuţinează, în o privinţă, tot mai mult împrejurările în cari strămoşii trebuiau să-şi exercite puterile lor de a răbda lipsa şi suferinţa fizică.

Dar, dacă luptele efective de fie-care zi cu fiarele şi cu oamenii au dispărut, n'a dispărut din omenire *răsboiul*. In starea de armistiţiu, mai lung sau mai scurt, dela un răsboiu la altul, omul e nevoit să se deprindă nu numai cu ideia dar cu puterea de a suporta, la timp, — când? nu ştie — toate sarcinile durerii fizice la cari îl chiamă datoria luptei pentru apărarea vieţii alor săi, pentru cinstea şi drepturile patriei.

Dar e o luptă mai vecinică decât lupta omului cu omul: e lupta omului cu natura. Omul va fi totdeauna nevoit să atace natura spre a-i cuceri secretele, pentru noi neînchipuite azi, dar cari se vor desfăşura minţii viitorimei. Cucerirea lor se va isbândi numai prin sacrificiu, va cere răbdare, durere,

martiriu din partea omului. Chiar în societăţile de azi, aşa cum sânt şi în gradul în care sânt civilizate, găsim exemple de curaj eroic, nu în desfăşurare de forţe vrăjmăşeşti ale omului în contra omului, ci în lupta omului cu natura. N'are nevoe de curaj fizic un explorator al polurilor, un Nansen? N'are un lucrător din mine ori din fabrici un curaj eroic, ca să suporte toate ne-ajunsurile acelei munci titanice într'o atmosferă grea, în care-şi ofileşte existenţa? Experimentatorii ştiinţei nu sânt ei de multe ori expuşi la răzbunări crude din partea naturei, tocmai când sânt gata a pune mâna pe vr'o taină a ei? In atâtea direcţii, luptele adesea nenorocite pentru adevăr şi progres, sunt cumpănite cu atâtea suferinţe din partea naturii.

Insă curajul care, cu siguranţă, nu se va isprăvi niciodată, care din contră va fi necontenit hrănit şi desvoltat în omenire, e *curajul moral*, e puterea de a rezista la durerea sufletească de ori-ce natură, puterea de afirmaţie a personalităţii omeneşti, în ce are ea mai ideal şi mai înalt.

Şi în timpurile de cultură inferioară şi primitivă, când domnia uniformitatea de gândire şi de credinţă, era, ne-apărat, nevoe de acest curaj moral. Se părea ceva monstruos, ca un om să fie în dezacord sufletesc cu unitatea omogenă din care făcea parte. Şi individualităţile au căzut totdeauna jertfă curajului lor de a se afirma pe ele însile, ca individualităţi deosebite.

S'ar părea că tocmai din cauză că azi nu mai există presiunea acelei uniformităţi de gândire, curajul moral nu mai are atâta importanţă.

Din contră, azi, şi din ce în ce mai mult pe viitor, necesitatea afirmării individualităţii se simte şi se va

simți din ce în ce mai tare. In trecut era un caz aproape „monstruos", ca cineva să iasă din comunitate ca răzleț, și să se manifeste ca o excepție față cu mulțimea uniformă și omogenă. Majoritatea n'avea nevoe de sforțări și de sacrificii ca să-și afirme o personalitate. Idealul comun îi mulțumia deplin pe toți celalți și îi ocrotea de primejdioasele înboldiri ale îndoielei și de vătămăttoarele sclipiri luminoase ale cugetării, sub adăpostul odihnitor al dogmelor consacrate.

Cu timpul, însă, în cele mai multe și mai distinse exemplare ale genului omenesc, acest ideal comun, ce părintește proteja mulțimea, dispare. Fie-care din ce în ce mai mult, pe viitor, se va simți nevoit să stea pe propriile lui forțe sufletești, să'și afirme credința sa particulară, individualitatea sa deosebită.

Și această afirmare se face luptând cu atâte alte contra-afirmări, și trebue să se mențină, propagându-se, spre a triumfa în actul de selecție operat de momentul istoric al intelectului colectiv. Alături cu *socializarea* va crește treptat și paralel *individualizarea* — cele două eterne condiții ale progresului. Astfel că acel om va fi mai desăvârșit și-și va fi trăit viața lui mai pe deplin, care va fi avut puterea, în un grad mai mare, să-și afirme și să-și mențină în lupta pentru existență, ideile, credințele, aspirațiunile, personalitatea lui.

Spre a pregăti dar personalitatea unei vieți complecte, omenești și demne, se va simți din ce în ce mai mult necesitatea de a desvolta *curajul moral*, sentimentul neatârnării complecte, *de ori-ce forță* din afară, și al supunerii la un ideal, dictat de rațiune și conștiință.

Negreșit, între curajul moral și curajul fizic nu

se poate stabili o deosebire radicală. Este evident că, în sprijinul curajului moral vine puterea de a suporta sfâșierile foamei, torturile frigului, restricțiile de tot felul; ba chiar ideia ce înspăimântă mai mult decât toate, ideia *morții*.

Ultimul mijloc de eliberare a omului și cel mai înalt grad la care se poate urca o ființă omenească în scara neatârnării complecte, este puterea de a desprețui moartea. Aceasta este cea din urmă și cea mai înaltă conchistă a voinței. Viața e atât de bogată în fel de fel de atracții, încât chiar pesimiștii cei mai înverșunați nu vor s'o părăsească. E un eroism de o superioritate ideală, când omul își pune în cumpănă existența, cu sentimentul că cel mai mare bun nu e viața, că mai e ceva și mai înalt, ce dă valoare vieții.

Educația are la îndămână pentru *desvoltarea curajului*, — deosebit de exercițiile fizice, menite a da puterea de rezistență la dureri, unele a obișnui cu hazardul, cu riscul, chiar cu primejdia — are multe ocazii utilizabile pentru exercitarea curajului moral.

Veracitatea.

O formă a curajului, care nu trebue să scape educatorului, este deprinderea de *a spune adevărul*. chiar atunci când aceasta ar pune pe om în situații incomode, neplăcute, și ar atrage după sine neajunsuri, suferințe.

A lupta încontra minciunii, e a lupta încontra lașității, care micșorează și degradează pe om.

Afirmarea adevărului este afirmarea personalității proprii. A spune ceea-ce știi că este adevărat, este a traduce în realitate sensibilă ființa ta invizibilă.

Ascunderea ei, e o ruşine şi o nedemnitate, e o dovadă că ţi-e ruşine de ea şi că-i nedemnă de fiinţa ta de om.

Curajul de a te arăta aşa cum eşti, dovedeşte şi curăţenia gândului şi hotărârea cinstită de a primi cu încredere consecvenţa firească a unei realităţi morale.

Concordanţa între vorbe şi credinţa cugetului tău, chiar atunci când, din întâmplare şi fără ştirea ta, nu ar exista concordanţa obiectivă între ideia ta şi realitate, este semnul respectului de sine. Prima cădere a omului care minte este căderea în ochii săi proprii, este dispreţul de sine. Omul care se simte ruşinat în propria sa conştiinţă de faptul că a mințit, şi ascultă îndemnul acestei mustrări intense, poate scăpa de dispreţul public. Va evita a doua ocazie de a se înjosi. Pentru unul mai puţin sensibil, prima cădere înlesneşte calea celei de a doua. Şi aşa mai departe, până-ce minciuna devine un obiceiu. Ba uneori, o artă, de care cel decăzut se mândreşte. Ceea-ce nu împiedică, firește, ca în ochii lumii chipul lui moral să se oglindească în trăsăturile cele mai urâte, ridicule, respingătoare.

Căci minciuna, ori-cât de ascunsă, iese treptat la iveală. Ea nu poate să se adapteze definitiv la condiţiile realităţii, cu care stă în conflict, prin natura ei. Şi or-ce minciună dovedită e ca o pată ce desfigurează chipul omului care a spus-o.

Nu toate minciunile au aceiaş gravitate.

Elementele ce trebuesc luate în considerare sunt: 1) dacă este conştientă, adică dacă cel ce spune neadevărul, ştie că spune neadevărul, cunoaşte cum stă lucrul în realitate; 2) dacă minciuna e spusă cu

gândul de a induce în eroare; și 3) cu intenția vădită de a face rău.

Unii pedagogi — **Paulsen**[1]), **Stanley Hall**[2]), — au încercat să clasifice minciunile și să stabilească oarecare ordine, după motivele lor psihologice și după însemnătatea lor morală.

Stanley Hall le împarte în *fantastice, egoiste, eroice* și *patologice*. Paulsen în minciuni din *răutate, interesate, de fanfaronadă, din glumă, de războiu,* și *desinteresate*.

Unele categorii din cele două clasificări sunt identice, numai cu numele schimbat.

Exemple de fie-care grupă nu e greu de închipuit.

Ce interesează mai direct educația, e să se cunoască anume *cauza* ce determină la minciună, pentru a căuta mijlocul de lecuire.

Uneori se minte inconștient, ne-intenționat, din o simplă imperfecție a funcțiunilor de apercepere a realității. Se fac mărturii falșe despre o întâmplare, dar de bună credință, fiindcă s'a perceput greșit scena la care s'a asistat. S'au dovedit experimental cazuri de acest fel[3]). S'au pus, ca din întâmplare, pe catedra unei clase, anumite obiecte, fără să se atragă în special atenția asupra lor, și s'au ținut expres în fața elevilor o oră întreagă. Apoi ridicându-se lucrurile și întrebându-se copiii: ce au văzut pe catedră, ce obiecte și câte? mai fie-care avea un alt răspuns. Dându-se scenei aspectul unui furt imaginar, se putea ajunge la mărturii nu numai diferite, dar și bizare — falșe, dar de bună credință.

Natural, cauza unor astfel de declarații inexacte

---

1) *Pädagogik*, Cap. VI, Die Wahrhaftigkeit

2) *Studii de Psihologie infantilă și de Pedagogie în* Förster, *Erziehung und Selbsterziehung*, Cap. despre Wahrhaftigkeit.

3) **Stern**, *Psihologia mărturului.*

nu se poate înlătura decât prin desvoltarea facultății de apercepție, prin exercitarea minții a vedea repede și just cât mai multe obiecte deodată în mediul înconjurător. Vina nu cade asupra voinței și intenției. Nu s'a căutat inducerea în eroare și producerea unui rău. E chiar un act de inconștiență.

Regiunea propriu zisă a minciunii începe decând se intră în sfera schimbării conștiente a raportului dintre cuvânt și idee. Se gândește și se știe una, și se spune alta.

Și aici mobilul poate varia: se minte ca să se facă rău cuiva, or ca să se câștige un avantaj personal, or ca să se facă bine altuia, or pur și simplu pentru plăcerea de a face sensație.

Perversitatea răutății, în calomnie, intrigă, și aceea a dorului de a câștiga ceva, o situație, un premiu, o avansare, or de a scăpa din o încurcătură, este cu mult mai gravă, din punct de vedere moral, decât expunerea de a spune un ne-adevăr spre a face bine cuiva, ori dorința ridiculă de a uimi pe ascultători prin exagerări și născociri fenomenale, patimă atribuită în special vânătorilor. Minciuna eroică, dându-ne mobilul, poate deștepta în noi chiar un sentiment de stimă. Privim cu simpatie pe cineva care, spre a scăpa cinstea or situația cuiva, și le expune pe ale sale, minținд.

Și totuși, dacă judecarea persoanei poate fi favorabilă, atrăgând lauda caracterului, aprețierea mijlocului nu poate rămânea nereprobat, ca și furtul făcut în scopul de a ajuta pe alții. Furtul și minciuna își păstrează categoria lor de furt și minciună, cu tendința lor naturală asupra relațiilor dintre oameni, asupra vieții sociale. Ele aduc ne-încrederea reciprocă și slăbesc legăturile ordinei și siguranței

vieţii colective. Şi pentru urmările lor fireşti asupra mediului social, sunt supuse sancţiunii.

De altfel cel ce minte sau fură spre a face bine altuia, nici n'ar merita să se spună că au săvârşit o faptă altruistă în condiţii primejdioase, dacă nu s'ar gândi că fapta lor, dacă se descopere, le va atrage o suferinţă. Numai cu condiţia aceasta actul lor atinge sfera acţiunilor eroice. Eroism fără pericol este inconceptibil.

Sancţiunea, cu tot sentimentul de simpatie, trebue să urmeze. Dar odată cu dânsa şi lămurirea inteligenţei celui ce minte pentru altul, că în felul acesta, scăpând de răspundere pe vinovat, îi face poate un rău, căci ferindu-l de urmările penale ale greşelei, îl opreşte de a învăţa minte, să se ferească pe viitor de astfel de porniri vătămătoare; îi ajută prilejul de a-şi strica şi mai mult caracterul. Pe de altă parte, contribue la struncinarea încrederii în cuvântul lui bun spus despre oameni, şi la aşezarea unei dreptăţi sociale. Involuntar, voind să faci bine unuia, faci rău altuia sau mai multora. Şi că pedeapsa dacă se dă celui vinovat, nu se dă cu ură, ci pentru binele lui, şi cu sentimentul unei datorii mari către societatea întreagă.

Simpatia lui trebue călăuzită pe căile drepte, eroismul lui spre regiuni mai demne.

Pentru mania minciunii lăudărosului, ridicolul îşi produce adesea efectul său curativ, prin puterea lui de cauterizare.

Cele mai grave cazuri de minciună isvorăsc din o slabă funcţionare a simpatiei şi a simţului de dreptate. Calomnia, arma care caută să ucidă fiinţa morală a cuiva, ca or-ce minciună din răutate perversă pentru a pricinui un ne-ajuns nemeritat cuiva,

își găsește isvorul în lipsa de dragoste omenească, în plăcerea răului, în ură, în afectele cu tendință de desagregare socială.

Minciuna interesată, care nu vede decât sfera îngustă a binelui personal, e posibilă tot din acea defectuozitate, tot din o insuficientă desvoltare a puterilor sufletești, cari îmbrățișează, în o rază mai întinsă, viața și simțirea unui cerc de ființe mai mare, și vibrează la ideia solidarității sociale.

Lecuirea adâncă a acestor apucături rele nu se poate găsi decât în curățirea isvoarelor primitive ale impulsiilor naturale, în desvoltarea simpatiei și a sentimentului solidarității umane și al dreptății.

Cele mai obișnuite cauze, în împrejurări de o gravitate relativă, fără o accentuare extremă, cari fac pe oameni a minți — și să ne gândim în special la copii — sunt *teama, ne-încrederea în simpatie, rușinea, modul de a primi mărturisirea vinei, sistemul de a pedepsi.*

Dacă nu se privesc copiii dușmănos, ca mai răi decât sunt, ci, mai de grabă, ca mai buni decât sunt; dacă în actele lor nu se caută totdeauna și numaidecât un gând rău, ci, chiar dacă nu este, se închipue o intenție bună, pentru a li-o sugera; dacă sunt întâmpinați cu o statornică bunăvoință, și li se deșteaptă în suflet *încrederea,* îi veți vedea de cele mai multe ori venind cu inima deschisă să spună curat tot adevărul.

Trebuie să li se pregătească atmosfera sufletească prielnică deschiderii inimelor. Inimele sunt ca flori ce se deschid la lumina iubirii, și se închid în noaptea indiferenței reci.

Trebuie presupusă și admisă *natura* bună a copilului, tocmai spre a desvolta acestă natură bună.

Un bun pedagog practic, povestește o întâmplare luată din lumea școlară, al cărui cuprins și înțeles e cam următorul. Vine la dânsul odată un profesor alarmat, plângându-se de școlari.

— Ce ți s'a întâmplat, îl întreabă pedagogul.

— Mi s'a întâmplat un lucru nemai pomenit: pe când intram în curtea școlii, unde se jucau copiii cu zăpadă, un ștrengar a aruncat în mine cu un bulgăre de zăpadă.

— Și ce-ai făcut?

— Am întrebat atunci: cine e măgarul care m'a lovit?

— Și ce s'a mai întâmplat? S'a arătat cine-i măgarul?

— Nu. Am făcut anchetă, a trebuit să pedepsesc pe toți, etc.

Atunci pedagogul îi spune: ai procedat foarte greșit. De aș fi fost în locul dumitale, aș fi făcut altfel. M'aș fi întors cu o figură veselă, radioasă și colegială către copiii ce se jucau, și în loc să întreb: „cine e *măgarul* care m'a lovit?" aș fi întrebat: „care e eroul care ochește așa de bine?" Și n'aș fi avut aerul de a căuta un vinovat, ci aș fi avut aerul satisfacerii unei curiozități de a cunoaște pe micul curajos, care s'a gândit c'aș putea și eu să iau parte la jocul lor copilăresc. Și atunci aș fi văzut pe viteazul meu eșind triumfător înainte și spunând: *eu sânt*. Și atunci aș fi avut aerul că glumesc puțin cu dânșii; apoi, reluându-mi seriozitatea, aș fi spus: „Destul cu jocul, de acum la lucru". Și astfel ai fi văzut alte dispoziții în copii, și disciplina stabilită mai degrabă.

Firește că, în astfel de împrejurări, trebue mult tact care nu se poate învăța din cărți. Și probabil că profesorul, ascultând sfatul pedagogului, n'a

prins din cuvintele lui instinctul pedagogic, care îi lipsia. E o chestie însemnată de artă pedagogică să găseşti modalitatea cum o greşeală, a cărei intenţie nu ne scapă, să o atribuim unui motiv plauzibil, pentru a-l sugera în mintea copilului.

Dar acesta este mijlocul de a isbuti să desvoltăm curajul, în una din formele cele mai grele: curajul de a *mărturisi* singur faptele, chiar greşealele sale, aşa cum le-a făcut. Dacă însă educatorul nu ştie să-l mănuiască, riscă mult. Trebue să ştie până unde să meargă cu toleranţa şi cu indulgenţa aceasta blândă. Pedagogia nu dă reguli mai desvoltate decât dă medicina reţetele, cari nu se aplică totuşi la toţi oamenii de o potrivă pentru aceeaşi boală. Ea arată scopul la care trebue să tinzi şi dă o privire generală asupra categoriei de mijloace pentru atingerea lui. Restul e lăsat pe seama talentului pedagogic, care va şti să aplice pentru fie-care caz particular mijlocul cel mai potrivit.

Să se evite cu cea mai mare grije ocaziile de a se servi de un neadevăr îngăduit aproape formal. Când se văd elevi sănătoşi plimbându-se pe stradă or lipsind dela anumite ore, este un îndemn la minciună a le cere, pentru motivarea absenţelor, să aducă *certificat medical de boală*.

Este de asemenea un îndemn la minciună josnică şi degradatoare a face din copiii delatori ai colegilor, a le insufla spiritul de prefăcătorie şi falşitate, pentru a surprinde, ca adevăraţi agenţi poliţeneşti secreţi, anumite cauze de neorânduieli ale clasei. Singura procedare admisibilă în supravegherea elevilor de către elevi, este de a numi, sau întări după alegere, anumiţi şefi de clasă, cu anumite atribuţii, însărcinaţi în public a păzi ordinea şi a raporta pe aceia cari calcă făţiş regulele puse. Atunci raportul este

îndeplinirea unei sarcini publice şi unei datorii, nu, o apără de spionaj.

Spionajul este incompatibil cu *lealitatea*.

Intrebuinţarea lui, unde este absolută nevoie pentru siguranţa statului, cere mascarea unor caractere de oameni, un rău necesar pentru binele obştesc, ceea-ce nu poate fi cazul în opera educaţiei care tocmai voeşte să desvălue caracterele, să nu le tăinuiască.

In sufletul copiilor să fie sădit ca o axiomă morală că a înşela buna credinţă a altui om, a te da ca prieten pentru a-l trage în capcană, este o nedemnitate. Cel care cade mai întâiu în cursa întinsă, este însuşi caracterul trădătorului.

Ceea-ce face frumuseţea înfăţişării morale a unui om este lealitatea. Cine îţi e prieten, să-i fii prieten, şi cu cine eşti duşman, să fii duşman pe faţă. Iar ca armă de luptă în contra vrăşmaşului, niciodată calomnia, minciuna, intrigăriile în ascuns. Ce ai de spus în contra lui, cu temeiu şi cinstit, s'o spui pe faţă. Să se apere, dacă poate. N'ai spus adevărul? Vei fi învins, firește. Dar de aceea nu trebuie să hazardezi nimic ne-sprijinit de fapte. Ai spus adevărul încontra lui? L'ai biruit.

Adevărul să-ţi fie legea şi călăuza. Cu el eşti tare; el te ridică, chiar dacă l'ai susţine încontra tuturor. *Etiam contra omnes.* Şi să nu te dai de partea celui sau celor cari au aparenţa victoriei, chiar dacă în fond se sprijină pe o minciună. Asta însemnează a fi laş. Dacă ştii care e şi unde este adevărul, acolo să-ţi duci energia ta de luptător pentru triumful lui, chiar dacă se pare că, pentru moment, cauza lui e perdută, ba tocmai din cauza aceasta. Nu e nici o bravură să alergi la victorii uşoare. Unde e greul şi unde e adevărul, adevărul bine cunoscut de tine,

adevărul acum în pericol, acolo te chiamă datoria şi eroismul tău moral. Nu te uita la cine sunt apărătorii lui, dacă îţi sunt prieteni sau duşmani, din alte cauze. *Amicus Plato, magis amica veritas.* Şi dacă vrăşmaşul tău personal devine aliatul tău în luptă pentru adevăr, întinde-i mâna. Nu interesele tale egoiste, nu jignirile or supărările tale personale să notărască atitudinea ta faţă de adevăr.

Ceva mai mult: nu este semn mai frumos de înălţare asupra comunului, decât să poţi vorbi bine de adversarul tău, dacă adevărul îţi dictează aceasta.

Pentru exercitarea veracităţii în şcoală, ar fi nimerit să se caute ocaziile în cari elevii să fie puşi în necesitatea de a spune adevărul, cu riscul de a trece, altfel, imediat şi în mod evident, or în rândul celor ce nu ştiu să vadă şi să judece, or în rândul celor orbiţi de patimă. Se înţelege, afirmaţiile ar trebui să privească valoarea colegilor, şi a celor ce judecă, în raport cu ceilalţi. Să fie puşi astfel a-şi înfrâna, pentru dragostea adevărului, şi impulsiile amorului propriu şi pe acelea ale pornirilor duşmănoase, dacă ar exista.

Un astfel de exerciţiu se îndeplineşte, când s'ar pune elevii să facă singuri clasificarea colegilor clasei, după meritul lor relativ, la diferitele aptitudini sau însuşiri morale, intelectuale, artistice.

A spune în astfel de cazuri adevărul, e a face în acelaş timp operă de dreptate. Virtuţile nu vin singure. Ce e veracitate pe o parte, e o virtute socială, dreptatea, pe cealaltă. De aceea se va reveni asupra acestui mijloc de educaţie.

Alte forme de curaj și mijloace de a exercita curajul.

Or-când se înfruntă, sub o formă oare-care, durerea, avem o formă de curaj.

E curaj când, având o lucrare de făcut, o treabă de isprăvit, o însărcinare de dus până la capăt, lupți cu toate greutățile ce-ți stau în cale, și persisti cu perseverență în linia trasă de datorie, de planul ce ți-ai croit.

Perseverența este o formă a puterii de a înfrânge și suporta neplăcerea. Pe de altă parte este și o formă a puterii de a rezista la ispita plăcerilor. Aste două virtuți merg adesea împreună.

Punctualitatea, exactitatea, ținerea de cuvânt sunt de aceeași natură. Ele dovedesc existența unei voințe tari, care, dând în lături, nesocotind or ocolind obstacolele, merge înainte la ținta propusă.

Privite din punctul de vedere al folosului general, ele pot fi considerate și ca virtuți sociale. Pe ele se întemeiază eficacitatea bunelor raporturi de conviețuire și de colaborare între oameni. Ținerea de cuvânt este o însușire de caracter, care dă voinței omenești prestigiul suveran al unei legi a naturei. Ca și dânsa fermă și neclintită, ea servește ca punct de reazăm și de orientare activității și legăturilor dintre oameni.

Școala dă numeroase ocazii pentru exercitarea voinței sub acest aspect. Să se dea atenție deosebită regularității și exactității școlarilor și să se conceapă distincțiuni și stimulente pentru aceste însușiri prețioase.

Natural, imboldul cel mai puternic e și aci tot apelul la instinctul *onorii*, și — *exemplul*. Exactitatea,

punctualitatea întregului mecanism şcolar, în care e coprins şi prins sufletul copilului, imprimă treptat voinţelor tinere pecetia habitudinilor mediului, îl modelează după principiul lor real de vieaţă.

Toată partida educaţiei, ce cade în rezortul acestor preocupări, e perdută în o şcoală, unde profesorii lipsesc dela clasă, sau intră târziu, uită obligaţiile de lucru date copiilor, nu cere şi nu controlează îndeplinirea lor, nu-şi ţin angajamentele luate, fie expres fie tacit, faţă cu elevii.

O promisiune dată unui elev, unei clase, de un profesor e aşteptată să se împlinească, şi ne-împlinirea ei produce o deziluzie care nu trece fără să lase urme în suflete.

II. Cumpătarea, Stăpânirea de sine.

Adesea nu e mai uşor să rezişti la atracţia ispititoare a plăcerii ce te chiamă alături de calea datoriei, decât să înfrunţi durerea ce ţi s'a pus deacurmezişul drumului

De ordinar, când se vorbeşte de *cumpătare*, ne gândim la virtutea care ţine cumpăna dreaptă a voinţei faţă de solicitările plăcerilor sensuale, venite din trebuinţele hranei, din cerinţele confortului fizic, ale îmbrăcăminţii şi locuinţei, ale pazei încontra neajunsurilor frigului, ale oboselei, din mulţumirile odihnei şi ale vieţii liniştite, şi din toate atracţiile mijloacelor de satisfacere ale instinctului de conservare fizică.

Şi desigur acestea sunt cele dintâiu feluri de plăceri cari atrag atenţia şi caracterizează, sub forme cea mai isbitoare, puterea de abţinere a omului. Cine nu poate trăi decât cu anumite tabieturi, de mâncare şi confort, e departe de a fi stăpân pe sine

şi pe soarta sa, e sclavul poftelor. Şi se face o greşală de educaţie, când se dă prilej copilului să pună preţ pe mulţumirile senşuale, când i se dă ca pedeapsă oprirea dela un anumit fel de mâncare, considerat ca mai plăcut, bunăoară o prăjitură, sau, ceea-ce duce la acelaş sfârşit, când i se dă ca recompensă pentru purtare bună, tot ceva bun de mâncare, o bomboană.

Dacă s'ar da, din potrivă, ocazie copiilor de a considera ca un punct de onoare puterea de a renunţa, de bună voe, la astfel de mulţumiri, s'ar pregăti calea către dobândirea deprinderii de abţinere şi renunţare, şi s'ar întări voinţa faţă de ispita atracţiilor senşuale.

Puţin ascetism voluntar, din când în când, e o gimnastică necesară pentru exercitarea puterilor morale. Spartanii mergeau în direcţia aceasta, din principiu, destul de departe. Puneau copiii să se întreacă cine rabdă mai multe lovituri de nuia, fără să se plângă. Obiectul întrecerii, în desvoltarea cumpătării, s'ar schimba: cine poate să renunţe mai uşor la ispita lucrurilor materiale puse înaintea şi la îndemâna lor.

Reducerea trebuinţelor, simplificarea vieţii, ar fi un mijloc şi o urmare a acestei preocupări educative. Se zice că Socrate, plimbându-se prin piaţa plină de bunătăţi după cari se băteau oamenii, ar fi exclamat, privindu-le:

„Ce de lucruri de care eu nu am nevoie!"

Cel puţin de s'ar ajunge să se zică: „Ce de bunătăţi de cari eu mă pot lipsi, dacă vreau". „Tot e o atitudine mai înţeleaptă decât a omului care oftează: „Ce nenorocit sânt că nu am şi eu astfel de lucruri!".

Bunurile materiale ale vieţii fizice cari nu stau în

puterea ta, să nu le dorești: e o cuminţenie elementară a echilibrului voinţei. De cele cari stau în puterea ta de a le avea, învaţă-te a te emancipa! Chiar cele cari sunt zilnic în folosinţa ta, închipuește-ţi adesea că ţi-ar putea lipsi. E gândul mântuitor al independenţei tale în lume. Nici-o eventualitate nenorocită nu te poate surprinde nepregătit sufleteşte şi nu te poate mlădia. *Impavidum ferient ruinae.*

Dar în cercul preocupărilor de a da voinţei o atitudine fermă şi raţională faţă de solicitările plăcerilor intră mai mult decât numai emanciparea şi întărirea faţă de cerinţele simţurilor şi ale instinctului de conservare fizică.

Mai sunt şi alte instincte, cu porniri primare destul de puternice, cari pretind să fie satisfăcute, promiţând mulţumiri tari, plăceri intensive, şi faţă de cari voinţa trebue să fie înarmată cu puteri de rezistenţă, pentru menţinerea echilibrului moral, şi a ne-atârnării ei înţelepte:

Să ne gândim, bunăoară, la impulsiile instinctului combativităţii, care, sub forma reciprocităţii, cere imperios a întoarce răul cu rău: răsbunarea. „Ochiu pentru ochiu, dinte pentru dinte". E o plăcere barbară, dar puternică, acel:

Puissé-je de mes jeux...,
Voir le dernier Romain à son dernier soupir,
Moi-même en être cause et mourir de plaisir!

Sub forma satisfacţiei personale, această pornire trebue stăpânită, lăsându-i locul numai ca satisfacţie publică, în opera justiţiei.

Numele ce capătă mai just virtutea în raţionalizarea acestor porniri instinctive este acela de *stăpânire de sine*, mai coprinzător decât *cumpătarea*.

Stăpânirea de sine se exercită şi faţă de ispitele plăcerilor sensuale.

A pune frâu răsbunării, a strânge în zăgazuri impetuoasa revărsare a patimelor; a pune căluşul şi cerinţelor violente ale altor porniri instinctive, ca iscodirea curiozităţii, une-ori îngăduite, alte-ori maladive, ca vanitatea, lăcomia laudelor venite dela or-cine; ca ambiţia, dorinţa arzătoare de „a ajunge" şi de a întrece pe alţii, cu or-ce preţ; ba une-ori a şti să renunţi, fără să te prăpădeşti cu firea, chiar la onoruri ce ţi se cuvin de drept, a-ţi păstra netulburată liniştea sufletului şi a cugetului în faţa spectacolului şi târgului tutulor mulţumirilor trecătoare ale vieţii — trecătoare ca şi viaţa — a te simţi în stare de a sta drept, neclintit, cu personalitatea ta, putând renunţa chiar la plăcerile delicate, la nevoie. — iată larga sferă a *stăpânirii de sine.*

A birui instinctele e ceva din ce gândia Christos când zicea: „am biruit lumea". In doctrina morală a Creştinismului se exemplifică cea mai categorică şi mai făţişă luptă încontra părţii din natura umană clădită pe instinctualitate primitivă. In cerinţa Mântuitorului de „a iubi pe vrăşmaşii noştrii", de a „întoarce şi obrazul celalt" când suntem loviţi, — înloc de „ochiu pentru ochiu şi dinte pentru dinte" — e cea mai radicală răsturnare a pornirilor instinctului egoist. Cel care se ruga, pe când era răstignit pe cruce, ca om: „Iartă-le, doamne, că nu ştiu ce fac", a dovedit că sufletul omenesc se poate ridica la atitudinea aceasta sublimă. Şi, desigur, când nu se află în joc idealuri, a căror soartă nu e îngăduit să fie supusă la capriciul experienţelor noastre psihologice, a întoarce vrăşmaşului *răul* cu bine, în loc de *răul* cu *rău,* e adesea a-l desarma, a-i stinge ura, a-l cuceri şi întoarce spre iubire.

Cea mai rafinată artă în mănuirea oamenilor, în prefacerea sentimentelor lor. Intemeiată şi dânsa, tot pe o lege naturală, tot pe legea reciprocităţii. E un reflex sufletesc, afectiv, a cărui direcţie de descărcare s'a inversat. Binele primit în locul răului făcut, provoacă la rândul său întoarcerea binelui cu bine. Ca exerciţiu de voinţă, această figură de gimnastică sufletească duce la o formă suverană de autonomie morală a personalităţii omeneşti.

VIII.

VIRTUŢILE SOCIALE.
DREPTATEA, UMANITATEA.

Sentimentul moral funcţionează în două direcţii: 1) într'una care are de scop menţinerea cantităţii de fericire ce se găseşte în omenire, şi 2) în tendinţa care constă în a căuta să se sporească cu ceva această cantitate de fericire. Cea dintâiu coprinde totalitatea actelor, a virtuţilor negative, dar în acelaş timp obligatoare, ce poartă numele general de *dreptate;* cea de a doua coprinde suma actelor şi habitudinilor morale, cari se subsumează sub rubrica generală de *umanitate,* iubire de omenire.

Dreptatea incontestabil primează: importanţa ei s'ar putea numi urgentă. Dar fără umanitate educaţia morală e lipsită de coronamentul său. E mult, şi este totodată cel mai puţin lucru, a căuta să nu faci dureri altuia, a căuta să nu scazi nimic din quantum-ul existent de fericire din lume. Aceasta o cere dreptatea: nu face rău nimănui, *neminem laede;* sau dă fiecărui ce este al său, *suum cuique;* sau, sub forma în care se exprima *Christ:* „să nu faci altuia, ceia ce nu vrei să-ţi facă ţie altul". Cu aceasta se menţine ceia ce există, patrimoniul de fe-

ricire existent în omenire. Și aceasta e o *obligație.*

E însă un *merit,* când nu te mărginești numai la această virtute negativă, de a nu face altuia rău, ci cauți mai departe să sporești, pe cât e cu putință în un cerc mai mare sau mai mic de ființe, cantitatea de fericire existentă, după a doua parte a maximei lui Christos: „Fă altuia ce ai dori să-ți facă ție alții".

Formele dreptății. — Dreptatea se realizează în atâtea feluri, în câte se fac acte ce tind la păstrarea cantității de fericire existentă, a evita producerea unei dureri inutile, a știrbi și răni personalitatea altuia, în tot coprinsul variat al sferei ce o definește — în viața, averea, onoarea, libertatea, demnitatea ei, precum și în desvoltarea ei firească atrasă de limitele idealului.

Suum cuique însemnează, deosebit de respectul datorit vieții și proprietății cuiva, datoria de a nu atinge existența lui morală, de a nu-i vătăma onoarea, de a nu-i răpi libertatea, de a nu-l umili, de a nu încătușa gândirea lui, de a nu prigoni credințele lui, de a nu împedica desvoltarea și manifestarea firii lui.

Toate acestea, negreșit, întru-cât ele nu produc un rău mai mare, o durere socială mai însemnată. Căci atunci tocmai dreptatea care să mărginești și să îngrădești și libertatea, și desvoltarea și manifestarea în afară a tendințelor menite a fi o cauză de nenorocire pentru mai mulți, pentru societate, pentru omenire. Atunci o durere individuală, o durere relativ mai mică, înlătură una mai mare, socială și tinde la păstrarea echilibrului total.

Afară de cazurile excepționale, cari, ca excepții, confirmă regula, dreptatea se manifestă ca respect

de om, de fiinţa lui întreagă, fizică şi morală, ca *toleranţă* a modului de a fi al altei individualităţi.

Producerea unei dureri se poate realiza şi *indirect*, fără a lovi direct în sfera drepturilor cuiva. Când într'un mod sau altul faci să se nască în sufletul altuia *o aşteptare*, şi n'o realizezi, produci o durere. Ai constituit un drept, pe care apoi l'ai răpit. Primeşti dela cineva un serviciu, un bine, de or-ce natură? Ai făcut să se nască în el, în mod firesc, pe baza reciprocităţii, credinţa că la rândul tău vei răspunde, la timp, cu alt serviciu, cu alt bine. Aşteptarea înşelată e o durere.

Recunoştinţa e o formă a dreptăţii, *ingratitudinea* o formă a nedreptăţii.

Când un om munceşte, îşi face datoria, se distinge prin servicii publice, e întrebuinţat la nevoi serioase, îşi expune sănătatea şi poate viaţa la îndeplinirea unor sarcini de interes general, se naşte în el, în mod firesc, o stare sufletească de aşteptare la un răspuns de recunoaştere din partea semenilor.

A se recunoaşte fie-căruia meritul ce i se cuvine e un act de dreptate.

Exercitarea simţului dreptăţii se poate face în şcoală, cum am mai amintit în alt loc, punând pe elevi să-şi dea părerea, sinceră şi ne-influenţată de nimic, despre valoarea relativă a colegilor, la diferitele obiecte în parte, şi din alte puncte de vedere, ce li s'ar indica de profesor. Făcut cu seriozitate, cu tact, atrăgând atenţia asupra faptului că prin aceasta se va învedera dreapta judecată şi gradul de imparţialitate a fie-căruia, exerciţiul clasificării elevilor prin ei înşişi constitue un mijloc minunat

pentru deprinderea copiilor de a recunnoaşte meritul unde este şi cât este[1]).

Se poate ajunge prin această cale la rezultate în adevăr surprinzătoare. Intr'unul din exerciţiile de acest fel făcute la „şcoala de aplicaţie" a *Seminarului pedagogic universitar din Iaşi* în timpul din urmă, s'au pus între alte întrebări de ordine morală, ca: Cine este cel mai blând şi cel mai milos? Cine este cel mai bun coleg? Cine se ţine mai bine de cuvânt? Cine e mai drept? etc., s'a pus şi întrebarea: „Să se spună cine e cel mai supărăcios din clasă?" Mai toţi au fost de părere că elevul X este cel mai supărăcios. Dar, ceea-ce a fost în adevăr remarcabil, a fost răspunsul dat chiar de elevul X — atunci în clasa I. „Eu sânt, d-le Director. Dar băeţii nu-mi dau pace". Mărturisirea sinceră — cu toată explicaţia atenuantă, care îşi are şi ea explicaţia ei — a avut ceva înduioşător de proprie jertfire pe altarul dreptăţii.

Şi la celelalte întrebări de aşezare a fie-căruia în ordinea ierarhică de merit la diferitele studii, desterităţi, aptitudini, elevii s'au silit cu tot dinadinsul să se aşeze şi pe ei la locul cuvenit. Şi mai degrabă s'au văzut cazuri când o sfială modestă a oprit pe câte unul a-şi da locul întâiu, chiar când îl merita, decât cazuri de lipsa abnegaţiei curajoase, care să împedice pe alţii de a-şi lua locul la coadă, când aşa i se cuvenia.

Se vede şi aci că virtuţile se presupun unele pe altele. Dreptatea, virtute socială, presupune înfrân-

---

1) O dare de seamă a modului de îndeplinit şi a rezultatului obţinut de exerciţii de acest fel la Seminarul pedagogic universitar din Iaşi se găseşte, cum am mai amintit, în *Cultura Română* Anul II, No. 10, dela 15 Octombrie 1905. De atunci, experienţa s'a repetat în toţii anii la acea şcoală, unde a devenit un mijloc obişnuit de practică pedagogică.

gerea egoismului prin înfrângerea de sine, şi curajul personal al spunerii adevărului, chiar cu riscul unei dureri.

O formă a recunoştinţei: patriotismul. — Precum recunoştinţa este o formă a dreptăţii, patriotismul este o formă a recunoştinţei.

Iubirea de ţară, „patriotismul", — termen ce sună parcă mai puţin duios decât „iubirea de ţară" — se naşte din mai multe cauze. Nu e numai o tiradă de declamaţie poetică, acea explicaţie dată bunioară de *Bălcescu,* în frumoasa lui *„Cântarea României":*

„Patria e cel mai dintâiu şi cel mai de apoi cuvânt al omului; întrânsa se coprind toate bucuriile lui; simţirea ei se naşte deodată cu noi şi e nemărginită şi veşnică ca şi Dumnezeu... Patria e aducerea aminte de zilele copilăriei, coliba părintească cu copaciul cel mare din pragul uşei, desmerdările drăgăstoase ale maicei noastre, locul unde mai întâiu am iubit şi am fost iubiţi, câinele care se juca cu noi, sunetul clopotului dela biserica satului, ce ne vestea zile frumoase de sărbătoare, sbieretul vitelor, când se întorceau în amurgul serei dela păşune, fumul vetrii ce ne-a încălzit în leagăn înălţându-se în aer, barza de pe streşină ce cată duios pe câmpie, şi aerul care nicăeri nu e mai dulce!"

Acesta e un adevăr psichologic. Lucrurile de cari se asociază stările noastre plăcute, ne devin şi ele plăcute.

La aceasta se mai adaugă alte cauze. Omul care ştie prin câte a trecut neamul său, câte a îndurat, cum a cucerit pas cu pas relativ buna stare politică, economică, socială de azi, ca rezultat al unei lupte îndelungate, simte — chiar dacă nu-şi dă seamă în mod explicit de aceasta—încă o legătură de solida-

ritate cu neamul său; o formă nouă a sentimentului de recunoştinţă se trezeşte în el. Ştie că patriei îi datoreşte tot ce este, toate bunurile de cari se bucură. Multe din calităţile lui cele mai de seamă le datoreşte caracterului etnic şi evoluţiei istorice a ţării lui.

Sentimentul *onorii comune* este o altă legătură puternică. După cum instinctul conservării personale se manifestă sub două aspecte: conservarea fizică şi morală, tot aşa şi instinctul conservării sociale, sub forma patriotismului. Aspectul lui moral este onoarea ţării şi a neamului. Pentru *onoarea ţării,* caşi pentru existenţa fizică a patriei, omul simte în el puteri de jertfă, porniri de avânt eroic. Cum or-ce suflet normal nu poate vedea, fără revoltă, pe cineva batjocorindu-i familia, pe mama lui, pe tatăl lui, tot astfel nu poate răbda ca alt neam să-i nedreptăţească, umilească neamul lui.

Solidaritatea cu trecutul şi cu cinstea numelui ţării, alcătueşte, împreună cu celelalte cauze, sentimentul puternic al iubirii de ţară, al patriotismului.

O condiţie de desvoltare a acestui sentiment superior este dar cunoaşterea trecutului, pe care o dă istoria, cu toate informaţiile relative la organizaţia politică, la fazele prin cari au trecut instituţiile, la formele de alcătuire actuale.

Cunoaşterea legilor ţării, pentru *respectarea lor,* este o formă de manifestare a patriotismului.

Educaţia cetăţenească. — Educaţia civică răspunde trebuinţei sociale de a deprinde pe oameni cu îndeplinirea îndatoririlor publice, în limita drepturilor prevăzute în legi.

Învăţământul civic, atât de necesar totuşi, nu e suficient. Practica obligaţiilor cetăţeneşti, însuşirea de fapt a regulelor de procedare în purtarea sar-

cinelor publice este o complectare necesară a educației morale, în forma dobândirii unor virtuți sociale.

„Educația cetățenească" a fost une-ori pusă ca forma supremă educației. De câte ori nu s'a auzit în discursuri ocazionale pentru reforma învățământului public; de câte ori nu se citește în articole de reviste, în circulări și instrucțiuni oficiale, că școala, că educația trebue să formeze buni cetățeni. A forma „buni cetățeni" se înfățișează astfel ca idealul educației.

Și totuși, dacă se observă în organizația și în funcțiunea instituțiilor de educație publică, nu se vede prevăzut mai nimic pentru formarea de „buni cetățeni". Totul se reduce la punerea în program a câtorva noțiuni de drept constituțional și administrativ, cari chiar dacă ar avea o extensiune și mai mare, și s'ar preda cu toată temeiniciea necesară, n'ar fi decât o excelentă orientare a inteligențelor în organizația politică a țării. Învățământul civic nu este totuna cu educația civică, și n'o poate înlocui.

Ca în toate ramurile și direcțiile educației morale, educația cetățenească, fiind în funcțiune de voință, constă în o deprindere de acțiune, care nu se câștigă decât prin exercițiu de a lucra în felul ce voim să se fixeze ca *habitus* de voință.

Când e vorba de educație cetățenească, întrebarea la care trebue să se răspundă, este: *ce acțiuni sunt puși să facă elevii, ca să capete, prin repetarea și normalizarea lor, însușiri de buni cetățeni?*

Un cetățean, conștient de drepturile și datoriile lui, trebue să aibă sentimentul respectului de legile țării, sentimentul solidarității sociale, sentimentul răspunderii pentru interesul obștesc, al dreptății, al legalității, al ordinei publice. Și activitatea lui să se desfășoare în acord cu aceste sentimente.

Adesea se rezumează calitatea unui bun cetățean: la îndeplinirea conștiincioasă a datoriei de alegător.

Ce se face, ce se poate face în școală pentru desvoltarea acestor sentimente și pentru căpătarea deprinderilor corespunzătoare de acțiune?

Ce se face? Nimic.

Ce se poate face? Putem lua unele pilde de aiurea, și altele din încercările făcute la noi în instituția destinată experimentului pedagogic.

Spiritul practic al Americanilor a găsit un mijloc foarte nemerit spre a deprinde pe copii, de mici, încă din școală, nu numai cu cunoașterea teoretică abstractă a principiilor de drepturi și datorii cetățenești, ci și cu practicarea lor.

Intr'una din școlile din New-York turbulența era așa de mare și iremediabilă, încât nu se mai știa la ce mijloace să se recurgă, spre a se stabili ordinea și disciplina. Atunci directorului școlii i-a venit în gând a introduce un nou mijloc de a stabili ordinea și disciplina; aceasta se reducea la mijlocul de *self-government*. Copiii trebuia să-și aleagă dintre dânșii pe șefi, să practice prin urmare sistemul electoral și să se cârmuiască *ei pe ei*[1]).

Citez.

„*Review of Reviews*" descrie un nou sistem de educație introdus de curând în școlile din New-York. Este un an, de când directorul unei școli din acest oraș, ai cărei elevi se destingeau prin turbulență, avu ideia de a face poliția prin ei înșiși, și după principiul selfgovernmentului. Școala trebuia, cașicum ar fi format o mică națiune, să aleagă camera

1) Cazul relatat de „Revue Encyclopédique" din 29 Ian. 1898: „Self-governmentul introdus în școlile primare".

sa de deputaţi, senatul şi preşedintele său. Această innovaţie fu încoronată cu succes. Preşedintele ales de către elevi, cu ajutorul miniştrilor şi sfatului său, a făcut repede să se introducă în şcoală o disciplină model. Ştrengarii cei mai mari deveniră cetăţeni aşa de liniştiţi, încât profesorii nu puteau să-i laude cât meritau. Succesul acestei încercări dădu ideia de a întinde reforma şi la alte şcoli din New-York, înlocuind sistemul politic al statului prin acela al comunei.

Iată rezultatul obţinut în şcoala din *Norfolk Street.* Inainte de toate elevii acestei şcoli primiră titlul de cetăţeni ai comunei *Norfolk-Street-School.* Fiecare elev avea drept de vot şi fiecare clasă forma o circumscripţie electorală. „Toate clasele trebuiau să aleagă delegaţii lor în consiliul comunal, alegând doi candidaţi pentru funcţiunea de primar, controlor şi preşedinte al consiliului. Primarul numi un inspector sanitar şi ajutoarele sale, trei judecători şi un comisar de poliţie. Această nouă experienţă ţinu dela 10 Iulie până la 20 August, epoca vacanţelor. Inainte de închidere, primarul de Norfolk-Street-School, un elev de 14 ani, trimise prin doi delegaţi o convocare primarului oraşului New-York, invitându-l să vină să viziteze şcoala. Primarul primi delegaţia râzând; pe urmă îşi luă seama şi se hotărî să iea act de invitaţie. La Norfolk-Street-School i se prezintă toate notabilităţile *comunei,* pe cari el le întrebă asupra mersului afacerilor, şi auzi, între altele, că opt zile mai înainte, judecătorii avuseseră de judecat pe comisarul de poliţie, care nu-şi îndeplinise datoriile sale, şi îl revocaseră. Spre marea mirare a lui, primarul găsi, printre judecătorii ce-i fuseseră prezentaţi, o fetiţă. Mirarea sa crescu, când descoperi în

timpul vizitei, că mai mult de jumătate din garzii poliției se compunea din fetițe".

Experiența, relatată aci la începuturile ei, a prins; s'a întins mai departe. Elevii se deprindeau astfel să facă alegerile în mod cuviincios, fără certuri și bătăi, cu chibzuială liniștită, așa cum va trebui să procedeze și când or fi maturi: o școală practică serioasă de exercițiu al drepturilor și datoriilor cetățenești.

In școlile din Anglia se recurge la alte feluri de exerciții pentru educarea voinței sociale. Sistemul cel mai răspândit este acela al *însărcinărilor publice* date elevilor pentru îndeplinirea unor servicii de interes general: să îngrijească de cretă, de curățirea tablei, de aerisirea clasei, de păstrarea cheilor, a mingilor, de paza vestiarului, a bunei ordine în clasă. O sarcină oare-care, pentru deșteptarea *răspunderii*.

Pentru deprinderea cu regulele cârmuirii și slujbei publice, se stabilesc grade, monitori, șefi, după aptitudini: căpitani de jocuri, agenți de educație, adevărați colaboratori ai profesorilor, și, în vârful piramidei, monitorul școlii.

Deosebit de aceasta, pentru viața mai liberă și mai spontan cetățenească: *cluburile elevilor*, în cari se primește cu vot, după prezintarea a doi membri. Adunarea generală alege președintele, vice-președinții, secretarul, casierul.

Se țin desbateri, cu ordine și disciplină. Conferențiarul și contradictorii vorbesc timp măsurat, și alternativ pro și contra. Votul încheie discuția.

Se lasă societăților sau cluburilor oare-care autonomie; ele se înființează din inițiativa și pe răspunderea elevilor. E o școală de educație socială și

politică, în care domneşte destul de efectiv autocontrolul [1]).

Intre mijloacele aplicate, la noi, pentru educaţia morală, în special cea cetăţenească, au fost, la şcoala de aplicaţie a „Seminarului pedagogic universitar din Iaşi", deosebit de acela, despre care a mai fost vorba — clasificarea elevilor prin ei înşişi, pentru desvoltarea simţului dreptăţii — următoarele:

1. Sistemul *însărcinărilor publice*. Elevii de serviciu, însărcinaţi săptămânal cu câte-o grijă de interes general al clasei, fac la sfârşitul săptămânei raport de modul cum s'a îndeplinit sarcina şi de incidentele întâmplate eventual în legătură cu aceasta. Se dispune astfel ca, pe cât posibil, toţi elevii să fi avut în decursul anului o sarcină de îndeplinit. Se ţine seama de felul cum s'a achitat fiecare de îndatoririle lui. Profesorii, pe rând, controlează zilnic exercitarea obligaţiunilor. Lista însărcinărilor date şi a elevilor de serviciu este afişată de diriginte în clasa respectivă.

Se dau ca sarcini publice: îngrijirea de deschiderea ferestrelor, cum iese un profesor din clasă, şi de închiderea lor la timp; să fie tabla ştearsă, şi creta şi buretele la locul lor; uşile închise; strângerea obiectelor uitate la eşirea din şcoală şi aducerea lor în cancelarie; grija ca să nu rămână hârtii aruncate pe jos în clasă, şi în genere de curăţenia clasei; ordinea în clasă; anumite reguli de păzit în curte, în timpul recreaţiei; supravegherea întrebuinţării anumitor feluri de materiale întrebuinţate la diferitele ateliere: legătorie de cărţi, lemnărie, cismărie; aducerea la timp a materialului didactic de intuiţie

1) **Paul Descamps**, „L'éducation dans les Ecoles anglaises (Revista *Science Sociale*, Janvier 1911).

în clasă, după indicaţia profesorului respectiv, şi ducerea lui îndărăt; şi altele.

2. *Sistemul şefilor:* şefi de clasă şi de ateliere, de regulă aleşi de elevi, sub conducerea profesorilor, şi întăriţi de diriginte şi director. Ei fac rapoarte zilnice de prezenţa şi absenţa elevilor în clasă, şi rapoarte săptămânale de modul cum elevii de serviciu s'au achitat de sarcinele lor şi de mersul disciplinei generale a clasei[1]).

3. *Societăţi de elevi,* şi *comitete de acţiune specială* în o ramură a vieţii şcolare. Plecând dela necesităţi simţite în viaţa internă a claselor, s'au înjghebat, din proprie pornire, aşa zise „societăţi" cu diferit scop: *sportive,* pentru exercitarea jocurilor englezeşti mai ales afară din curtea şcolii; *literare-artistice,* pentru organizarea de şezători distractive; *comitete,* ca cele pentru bibliotecele claselor, în scopul de a îngriji de împrumutarea şi strângerea cărţilor împrumutate la elevi, şi eventual de înmulţirea lor prin fonduri adunate, deosebit de cele cumpărate de direcţiune.

Aceste *societăţi* şi *comitete* dau prilejul la exercitarea bunelor deprinderi ale unui alegător conştiincios. Se aleg preşedinţi, casieri. Se nasc răspunderi de însărcinări publice încredinţate de „societate". Grija păstrării şi bunei întrebuinţări a fondului public. Se iau dispoziţii cu vot, după discuţii. Ochiul observator şi adesea sfătuitor al unui profesor or practicant, e de faţă sau în apropiere.

4. Tot din necesităţi născute din viaţa şcolară or din funcţionarea societăţilor şi comitetelor de elevi, s'a dat prilej organizării de *tribunale* de elevi pentru judecarea unor incidente şi reclamaţii mai mult sau

1) Să se vadă *Buletinul* „Seminarului pedagogic universitar din Iaşi", No. 1.

mai puţin serioase, dar totdeauna grave, firește, pentru conştiinţa protagoniştilor.

Judecătorii aleşi de clasă ascultă plângerea şi acuzarea, precum şi apărarea, iau notă, pun întrebări. Clasa asistă şi or-care elev poate cere cuvântul să sprijine or acuzarea or apărarea. Apoi judecătorii se retrag în o cameră deosebită şi deliberează.

Una din şedinţele de felul acesta, la cari, natural, e totdeauna de faţă un profesor, de regulă dirigintele precum şi directorul, a fost chiar destul de emoţionantă prin delicateţea chestiei şi aproape „complexitatea" ei. Curiozitatea mea şi a profesorului ce asista n'a fost mai puţin vie, aşteptând rezultatul deliberărilor cam lungi — şi sentinţa; dar a fost răsplătită prin satisfacerea că nu era nimic de schimbat din dreapta hotărâre, plină de discernământ şi de spirit de justiţie, a elevilor, cari nu erau decât de clasa III.

Găsesc un mijloc excelent de exercitare a multor facultăţi preţioase, utilizarea cu rost şi chibzuială a unor astfel de *tribunale şcolare,* cari nu trebue să aibă aerul unor instituţii artificiale, impuse oficial din afară, ci să fie numai ajutate a se naşte, pândite în momentul necesităţii vitale, şi aduse la fiinţă, cu spiritul elevilor, sub inspiraţia călăuzitoare a experienţei mature.

Umanitatea.

Aspectul positiv al virtuţii sociale este deprinderea de a face binele, de a spori cu ceva bună-starea, fericirea în lume.

Ca şi dreptatea, ba şi mai vizibil decât dânsa, umanitatea are la baza ei simpatia omenească desvoltată, iubirea de oameni. Şi educaţia poate contribui la desvoltarea ei, punând-o intenţionat în acţiune, exercitând-o dinadins.

Ce poate face şcoala pentru desvoltarea sentimentului de umanitate?

Sunt atâtea cazuri în cari elevii se pot ajuta unii pe alţii, fie din impulsie spontană, fie din îndemnul altuia. Şi e destul une-ori un mic imbold din afară, ca să se dea drumul unei trebuinţe ascunse în suflet sau ca să se trezească în conştiinţă o funcţiune naturală rămasă în stare latentă şi virtuală. Sunt între elevi copii lipsiţi de mijloace, cari nu-şi pot procura cărţi, sau umblă cu o îmbrăcăminte insuficientă. Punând mână dela mână, şi căutând o modalitate care să evite umilirea, se poate veni în ajutorul celor săraci fie din clasa or şcoala lor, fie de aiurea.

Mai anul trecut a venit un *apel* dela o *cruce roşie* a copiilor, ca să se strângă de pela şcoli cât poate da fie-care elev, spre a se veni în ajutorul copiilor bolnavi. Elevii şi-au adus obolul lor, şi ar fi fost de ajuns o mai atentă organizaţie a felului acesta de a pune la contribuţie pornirile generoase ale sufletelor tinere, pentru a se da actelor de binefacere pornite dela copii valoarea unei întreprinderi educative, cu oari-cari forme de continuitate şi de informaţie asupra rezultatelor obţinute.

In America există o astfel de societate de copii, care numără milioane de membri dintre elevii şcolilor elementare. Cu fondurile ei s'a ajutat refacerea regiunile pustiite de războiu în apusul Europei, s'au ajutat copiii săraci din Franţa, Belgia, Italia, Cehoslovacia, Polonia, Austria, România[1]).

---

1) Intr'un articol informativ, publicat sub semnătura d-lui Tiberiu Crudu, absolvent al Seminarului pedagogic universitar din Iaşi şi profesor la Botoşani, se spune că anul acesta s'a primit la Şcoala Normală din Botoşani 20000 lei pentru elevii săraci şi s'a promis 40000 lei pentru anul viitor, din partea „Crucii Roşii" a copiilor americani, cu sediul în New-York.

S'ar realiza o frumoasă operă de educaţie morală, dacă, după modelul acelei societăţi, s'ar alcătui pela şcoli, şi chiar între şcoli, asociaţii de binefacere, la cari ar aduce ca tribut voluntar fie-care cât poate, lunar, cât de puţin, 50 de bani, un leu; şi s'ar înfiinţa nişte bazare unde s'ar expune, spre vânzare, tot în scop de binefacere, lucruşoare făcute de copii, de băeţi şi de fete: de ale îmbrăcămintei, împletituri, coşuleţe, mese, scaune şi alte obiecte utile, ieşite din atelierele şcolare.

Ideia umanitară a „Crucii Roşii" a copiilor americani merge mai departe: ea caută să stabilească legături de prietenie cu copiii din toate părţile lumii, în speranţa că aceasta este „calea care va înlătura războaele şi va stabili o pace durabilă în lumea întreagă".

Ce este de seamă şi de reţinut în toate operele de felul acesta, nu e atât rezultatul vizibil şi succesul real, ci *intenţia*, sentimentul ce le dă naştere şi le însoţeşte[1]).

1) Intr'o circulară trimisă pela şcoli, de curând, Ministerul Instrucţiei a avut buna idee de a atrage atenţia asupra acestui minunat mijloc de educaţie morală, îndemnând a se organiza între elevi acţiuni de ajutorare reciprocă, de ajutorare mai ales a copiilor săraci, slabi, bolnavi, orfani, nu numai dela propria şcoală, ci şi dela alte şcoli şi instituţii de binefacere.

Cred că, dacă s'ar pune în practică, în mod serios, cu pricepere, cu tragere de inimă şi, în deosebi, cu stăruinţă, cu perseverenţă şi consecvent, rezultatul educaţiei va fi vizibil şi apreciabil.

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CAP. III.

EDUCAȚIA SENTIMENTELOR

I.

CONSIDERAȚII GENERALE

Importanța sentimentului în viață, în mecanismul fenomenelor sufletești, în mănuirea efectivă a tehnicei educației, este mare. El este al treilea aspect ireductibil, primordial, indispensabil al sufletului, alături cu inteligența și cu voința.

Fără sentiment, nici-un act conștient nu e posibil; fără sentiment lucrurile nu au nici un interes; fără sentiment viața nu ar avea nici-un rost, nici-o valoare, nici-un farmec.

Dacă educarea facultăților psihice înseamnă perfecționarea lor, punându-se prin exercițiu în stare a-și îndeplini mai exact și mai repede rolul lor ca funcțiune biologică, educarea sentimentului, în special, înseamnă a da omului deprinderi de simțire folositoare vieții lui și mediului social, a-i da un criteriu de valorificare justă a însușirilor și proprietăților lucrurilor și fenomenelor, prin o justă apreciare a lor pe baza unei afectivități bine orientate.

Nu întreaga sferă a activității stă în puterea de înrâurire a educatorului. Nu se învață a simți du-

rerea şi plăcerea, ca date iniţiale ale conştiinţei în contact cu excitaţiile din afară. Dar, în acest înţeles, nu se învaţă nici a simţi culorile, sunetele, amarul, dulcele. Nu se'nvaţă nici primele reacţii organice ale corpului, ca răspunsuri reflexe şi instinctive la excitaţiile externe. Toate primele forme elementare de funcţiuni psihice sunt datorite organizaţiei înnăscute, atât în domeniul funcţiunilor de cunoaştere şi de voinţă, cât şi de sentiment. Ele sunt scoase din sfera îndeletnicirilor educative, în înţelesul că producerea lor iniţială nu atârnă de voinţa nimănui, nici a celui care le simte, nici a altui om. Vederea culorilor, ca şi impresia afectivă, ce le însoţeşte, este involuntară.

Şi totuşi arta educaţiei are şi aici, în o limită oarecare, o înrâurire. O perfecţionare, prin exerciţiu, a perceptibilităţii, a discernământului sensorial s'a încercat şi n'a fost zadarnică. Şi atârna de înjghebarea ce se dă exerciţiului şi de direcţia ce se dă atenţiei, ca rezultate apreţiabile să se obţină şi pentru perfecţionarea discernământului afectiv.

Deosebit de elementul emoţional înnăscut al senzaţiilor, natura aduce în organismul sufletesc emoţii datorite unei experienţe ancestrale, afecte ereditare.

Şi asupra acestora educaţia, dacă nu are nici-o înrâurire pentru producerea lor primară, nu rămâne cu desăvârşire desorientată în ce priveşte modificarea intensităţii lor şi normalizarea, în anumite limite, a manifestării lor, în raport şi în acord cu interesele raţional înţelese ale vieţii. Astfel, bunioară, afectele *fricei, mâniei.*

Viaţa emoţională însă e mult mai vastă, decât cercul datelor înnăscute ale afectivităţii primitive. Deasupra lor se întinde şi creşte ramificaţia stufoasă a sentimentelor datorite experienţei, dintre cari unele, deşi isvorâte din obârşia adâncă a organizaţiei

primitive, se ridică la înălțimi și forme superioare, ce fac podoaba făpturii omenești și fondul fericirii vieței.

Astfel sunt sentimentele morale, estetice, religioase.

O schiță de orientare sumară asupra diferitelor categorii de stări emoționale va înlesni expunerea mai sistematică a educației sentimentelor.

Privire de orientare generală asupra varietății sentimentelor.

Toate sentimentele de bucurie, întristare, mândrie, entusiasm, frică, curaj, speranță, mânie, iubire, ură, etc., au o nuanță sau de durere sau de plăcere.

Plăcerea ar fi ecoul creșterii, iar durerea al scăderii vitalității.

Din mai multe isvoare primordiale se nasc plăcerile și durerile:

Le găsim mai întâiu ca *produs al activității spontane*, care se traduce, în partea conștiinței, printr'o cerere de activitate. Când această cerere se îndeplinește, faptul de conștiință ce se naște, e plăcerea.

Al doilea isvor, ce stă în mai apropiată legătură cu isvorul activității spontane, e necesitatea exercițiului diferitelor funcțiuni ale vieții. Orice funcțiune normală a diferitelor organe trupești, este un isvor de plăcere. Aceasta se aplică atât la simțurile speciale, precum și la sistemul muscular. Ochiul, urechea, organele simțurilor în genere, au nevoe de a se exercita; lipsa de exercițiu e o cauză de nemulțumire. Șederea mult timp în întuneric e nesuferită, fiindcă nu se dă posibilitatea unui exercițiu normal organului vederii. Tot așa pentru auz: o prelungită tăcere absolută devine, în cele din urmă, penibilă.

Cele spuse pentru simţuri, se aplică şi la celelalte forţe sau facultăţi sufleteşti: a gândi, raţiona, închipui, a simpatiza, a lucra, — deşi aplicarea lor e mai puţin vizibilă aici.

Să distingem însă acele plăceri, curat şi simplu ale *exerciţiului,* de plăcerea ce produc direct *sensaţiile speciale.*

In această privinţă sunt grade. Astfel sensaţiile de gust, de miros, au evident un element afectiv mai isbitor (amar, dulce, miros plăcut, etc.) decât cele vizuale sau auditive, culorile şi sunetele.

Totuşi, este neîndoios că *sunetele,* prin ele însele, produc plăcere. Armonia sonurilor e datorită modului cum sunetele au *afectat organizaţia* noastră. Şi nu e greu de indicat existenţa părţii afective şi în sensaţiile *vizuale:* culorile plac prin ele înşele; lumina însăşi este o cauză de plăcere. Probabil, excitaţiile culorilor şi ale luminei produc plăcere din cauza unui stimulent organic, din cauza desvoltării, într'un grad mai mare, a sentimentului vitalităţii. Astfel se explică de ce unele culori se numesc calmante şi altele iritante. Albastrul linişteşte, roşul din contră excită[1]).

Insă isvorul cel mai primitiv şi fundamental al vieţii afective îl găsim în plăcerile sau neplăcerile *senzaţiilor organice* propriu zise. Acestea sunt de două feluri: unele periodice, (somnul, foamea, setea) altele accidentale: sentimentele de oboseală sau stimulare musculară ori nervoasă, precum şi cele ce se raportă la sistemul de organe al funcţiunii de circulaţie, de nutriţie, de respiraţie; de asemenea sensaţiile de căldură şi de frig, şi cele numite de Bain „alimentare",

1) Să se vază amănunte în **Psihologie** la cap. *Sentimentele corespunzătoare sensaţiilor.*

şi cari se produc din contactul alimentelor cu organele interne, cu stomacul, intestinele. (Bunioară desgustul).

Iată dar cel puţin *patru* isvoare sau *cauze* de stări afective, datorite organizaţiei şi funcţiunilor cu cari vine organismul în vieaţă.

Un *al cincilea* isvor îl alcătuesc *reprezentările, ideile* şi combinările lor; aci ne aflăm în plin domeniu al experienţei, deci al educaţiei.

Plăcerea desvoltă funcţiile mintale şi trupeşti, efect natural aşa de interesant pentru educaţia omului. S'a văzut aplicarea lui.

In educaţia morală sistemul hedonic, al plăcerii, se întemeiază pe încurajare, laudă, îndemnul recompensei; iar cel penal, pe pedepse, teroare, durere. Unul stimulează, altul deprimă. Unul face oameni liberi, dispuşi a săvârşi binele cu plăcere, în mod firesc şi dezinteresat; altul face naturi de sclavi, îndeplinindu-şi datoriile numai de frică. In educaţia fizică, superioritatea jocurilor libere, a sportului stă tocmai în împrejurarea că jocul degajează mai multă plăcere, care-i căldura, soarele intern ce face să crească fiinţa sufletească.

Sunt mai multe puncte de vedere, din cari se pot împărţi fenomenele afective.

Din punctul de vedere al duratei şi intensităţii găsim dispoziţii, afecte şi pasiuni.

Dispoziţia sufletească, bună sau rea (veselă, irascibilă, timidă), e starea durabilă, aproape permanentă, ce s'ar cofunda cu însuşi *temperamentul*, însă cu intensitate mai slabă. Un om cu temperament vesel şi cu dispoziţii corespunzătoare nu e acel ce izbucneşte, câte odată, la ocazii, în hohot de râs, ci acel ce e gata a reacţiona *de regulă* în mod vesel, râzător, la escitaţiile şi întâmplările vieţii.

Când se întâmplă cui-va însă o fericire, şi, ori-ce dispoziţie sufletească obişnuită ar avea, *se bucură,* starea afectivă de bucurie, venind ocazional, din o cauză accidentală, se deosebeşte şi în durată şi în intensitate de simpla dispoziţie, care atârnă de cauze mai adânci, organice, în tot cazul mai durabile. Aceiaşi deosebire între *timiditate,* ca dispoziţie habituală a sufletului, şi *frică* produsă într'o împrejurare anumită; între irascibilitate şi natura supărăcioasă, de o parte, şi mânie accidentală şi trecătoare, de alta. In caul din urmă avem *afectul* sau *emoţia* propriu zisă. Emoţia s'ar deosebi dar de dispoziţie prin aceea că-i mai puternică şi nu se estinde asupra unei perioade aşa de mari din vieaţă ca dispoziţia.

Pasiunea se aseamănă cu dispoziţia prin durată şi cu afectul prin intensitate; ea e un sentiment *puternic şi durabil:* astfel ura, iubirea, răzbunarea, recunoştinţa.

Se mai pot clasifica sentimentele după factorul intelectual ce le însoţeşte, anume sentimente ce se produc cu ocazia unei sensaţii, percepţii sau cu ocazia unei reprezentări sau combinări de reprezentări.

Cu privire la această clasificare, e necesar să accentuăm *independenţa* sentimentelor faţă de factorul intelectual însoţitor. Observăm că, chiar din punct de vedere fiziologic, e o separaţie în ce priveşte localizarea funcţiunilor emoţionale şi a celor de cunoaştere. Dacă se tae substanţa cenuşie a măduvei spinării, partea corpului, cârmuită de acea parte din sistemul nervos, nu mai are nici-o sensibilitate *afectivă;* poate fi lovită, înţepată, *durerea* nu se mai produce, deşi omul are *cunoştinţă* de escitaţie.

Totuşi, clasificaţia sentimentelor după elementul intelectual corespunzător se poate susţine pe faptul

că fenomenele afective şi cele intelectuale se află în raport *de coexistenţă*, ca toate cele trei funcţiuni psihice, de altminteri. Un sentiment corespunde totdeauna unui fenomen de cunoaştere, dela simpla distingere elementară până la operaţiile intelectuale înalte.

Cele mai de seamă elemente afective sensoriale sunt cele cari însoţesc simţurile superioare în funcţiunile lor utilizabile în artă: *auzul, vederea.*

Elementele afective în *senzaţiile auditive* se împart în muzicale şi nemuzicale.

Sgomotele, în anumite condiţii, plac: anume când au numai un grad de forţă suficient spre a pune în mişcare organul auzului; căci funcţiunea unui organ produce plăcere, când fondul său de energie, acumulată prin hrană, îşi descarcă prisosul său — lege biologică cunoscută încă de *Aristotel.* Sgomotul produs după o tăcere îndelungată în singurătate: fluieratul unei locomotive, lătratul unui câine. etc., poate fi chiar plăcut; asemenea urmărirea unui sgomot ce *descreşte:* tropotul unui cal, duduitul unui tren ce se depărtează la orizont.

Asociaţia însă contribue foarte mult a transforma un sgomot în escitaţie plăcută. Ca probă avem cazurile în care acelaş sgomot poate deveni plăcut sau neplăcut, după ideile ce deşteaptă prin asociaţie. S'ar putea scrie o întreagă epopee asupra diferitelor emoţii ce naşte sunetul clopotului în sufletul unui elev intern. Altfel par'că sună, când sună deşteptarea; altfel. când anunţă masa ori recreaţia; şi altfel când sună de intrare în clasă; şi aci, fireşte, atâtea nuanţe, după cum elevul este silitor şi a învăţat lecţia, ori e leneş şi se teme că va fi întrebat.

Senzaţiile vizuale, lumina şi culoarea, sunt direct însoţite de un element emoţional. *Lumina,* prin ea

însăşi, este causă de impresii neplăcute. Explicarea acestui fenomen se caută adânc în condiţiile vieţii, care pentru multe fiinţe sunt astfel, că razele luminoase ajută funcţiunile lor vitale: respiraţia, digestia, etc. La această cauză biologică generală se adaugă alta psihologică: *asociaţia*. Noaptea e mediul celor mai neplăcute întâmplări; întunericul ascunde pericolul; astfel se asociază cu obscuritatea ideea fricii.

Diferitele culori produc impresii particulare.

S'a împărţit spectrul solar în două părţi: una a *culorilor escitante* şi alta a *culorilor calmante*. Întâia s'a numit superioară, a doua inferioară. Cea superioară, în care intră culorile numite de pictori *calde*, coprinde: *roşul, portocaliul, galbenul;* în cea calmantă intră culorile numite de pictori *reci* şi anume: *albastrul, indigo* şi *violetul*. Verdele are o nuanţă neutră.

Stările afective se mai pot privi şi clasifica din punctul de vedere al *instinctului*, din contrarierea ori satisfacerea căruia rezultă sentimentul: sentimente *egoiste* şi *altruiste*, după cum satisfac ori contrariază pornirea conservării eului personal şi a eului altuia.

Sentimentele egoiste, la rândul lor, se împart în două clase, după cele două moduri de manifestare ale *instinctului de conservare individuală:*

a) în tendinţe relative la conservarea şi dezvoltarea fiinţei *materiale*, fizice, a individului: activitatea, frica, speranţa.

b) în tendinţe relative la conservarea şi afirmarea fiinţei *ideale sau morale* a lui: onoarea.

Activitatea, ca atare, produce prin exerciţiul său sentimente ce par a se referi la un instinct, la *instinctul activităţii*. Când acesta e satisfăcut, se produce *plăcerea* numită a *muncii*, a lucrului. Dacă e neglijat, se produce *urâtul, plictiseala*. Dacă se u-

zează şi se forţează prea mult, avem încordarea, cu sentimentul penibil al forţelor întinse peste măsură.

Când un eveniment vătămător se aşteaptă să se întâmple cu o probabilitate oare-care, se naşte *frica*. Dacă în loc de probabilitate, este siguranţă, se produce *desperarea* ori *resemnarea*.

Speranţa se produce, când lucrul, fenomenul aşteptat e binefăcător. Dacă şi aici, în loc de probabilitate avem siguranţă, atunci se naşte *bucuria, transportul*.

Frica este un afect cu forţă deprimantă, astenică; *speranţa* cu forţa escitantă, stenică. Frica scade energia fizică şi intelectuală a omului. *Groaza*, un grad mai mare de frică, se exprimă prin o complectă împietrire, înmărmurire; spiritul ca şi corpul rămâne în nemişcare, în neputinţă de a funcţiona în scopul conservării. Speranţa, din contră, are asupra corpului şi spiritului nostru un efect înălţător, escitant; ajută şi dezvoltă funcţiunile vitale. Ea, ca dispoziţie sufletească, e semnul unei vieţi normale şi sănătoase; însemnează posibilitatea de a concepe scopuri noui şi mijloace pentru realizarea lor.

Din activitatea relativă la conservarea existenţei *morale sau ideale* avem: 1) sentimentul ce însoţeşte oglindirea „eului" în spiritul nostru chiar, şi 2) în spiritul altuia.

1. Omul se compară singur, dintr'un punct de vedere sau altul ce i se pare lui important, cu celelalte persoane, şi îşi determină astfel valoarea sa relativă. Dacă această comparaţie cade în favoarea sa, se produce *sentimentul plăcut al eului* sau al *personalităţii* sale triumfătoare. Dacă rezultatul comparaţiei e nefavorabil, se produce sentimentul *umilinţei*, al deprimării personale.

In primul caz, se naşte adesea şi un sentiment de *milă*, de *generozitate*, o înclinaţie către persoana care ne-a ocazionat, prin inferioritatea sa, sentimentul de satisfacere al personalităţii noastre. Dar unc-ori, după temperamentul şi educaţia omului, sentimentul superiorităţii se manifestă prin maltratarea celor inferiori şi învinşi, şi atunci poartă numele de *orgoliu, mândrie*.

In cel ce se simte întrecut se naşte, de asemenea, faţă cu fiinţa superioară, după temperament şi educaţie, sau *invidia* sau *emulaţia*.

In invidie omul urăşte pe cel superior şi caută a face să dispară distanţa separatoare şi umilitoare prin înjosirea, degradarea ba chiar suprimarea aceluia. De aici: *calomnia, bârfirea, maliţiozitatea, răutatea*, cari tind a scoborî şi a înegri imaginea unui om, pentru a-l aduce la nivelul calomniatorului şi încă mai jos, dacă se poate.

In emulaţie omul admiră pe cel superior, iubeşte ce e bun şi distins în el, şi caută a face să dispară deosebirea dintre sine şi emulul său, silindu-se a-l ajunge şi, de se poate, chiar a-l întrece.

Invidia face rău şi invidiosului, şi celorlalţi oameni; desvoltă bila, îmbolnăveşte şi întunecă sufletul. Emulaţia, din contră, desvoltă puterile prin dorinţa de a ajunge mai sus.

Uneori recunoaşterea superiorităţii altuia şi supunerea la dânsa se face fără durere, şi anume atunci când aceleaşi scopuri comune se urmăresc şi se pot realiza prin mijlocirea şi conducerea unei autorităţi necontestate.

2. Reprezentarea *eului* nostru în mintea altora e însoţită de un calificativ, care exprimă valoarea noastră în ochii acelora, precum: *onorat, venerat, preţuit*, ori *despreţuit, nesocotit*, etc. Acestea constitue

onoarea, adică stimarea noastră de către alţii. Conştiinţa că este obiectul de stimă şi respect pentru alţii, deşteaptă în om sentimente plăcute; dureroase, în cazul contrar.

Şi aci găsim mai multe nuanţe.

Iubirea de *onoare*, de demnitate, sau *onorabilitatea* este acea dispoziţie faţă cu semenii noştri, care ne face să căutăm stima celor demni, capabili şi buni, a *celor aleşi,* nu a tuturor. *Modestia* demnă este semnul exterior al acestor dispoziţii.

Mândria sau *îngâmfarea* renunţă la aprobarea altora; se mulţumeşte numai cu aprobarea sa proprie, punându-se pe sine ca normă şi criteriu superior deasupra tutulor, fără discuţie.

Aroganţa refuză a da onoarea cuvenită celor ce o merită şi poate merge de mână tocmai cu *servilismul. Servil* e acela care dă semne de stimă şi de onoare altuia, numai fiindcă acesta este *puternic,* nu pentrucă este şi *demn de onorat.*

Umilul are despre faptele şi producţiile sale o idee mai puţin favorabilă, faţă cu misiunea, cu datoria lui.

Suficientul crede în valoarea sa nediscutabilă şi se confundă cu *vanitosul,* care profesează pentru sine însuşi o mare admirare, deci aşteaptă admirarea şi dela celalţi: nu numai dela cei buni şi aleşi, ci dela toţi, fără deosebire, fără alegere. Orice semn de onoare, din partea ori-cui, adus în public măguleşte *vanitatea.*

Când o *persoană* anumită este *voluntar* cauza unui rău material sau moral, se naşte în om *necazul,* supărarea, furia; şi din contră *recunoştinţa,* când acea persoană e cauza unui bine. Dacă aceste afecte se repetă şi devin deprinderi, se naşte *ura* sau *iubirea.* Aici găsim în joc *instinctul răsplătirii,* care te face

să întorci binele cu bine, răul cu rău. Când *răzbunarea* se satisface, furia se potoleşte; ba adesea se produce chiar un sentiment de milă pentru inamic: de aici *căinţa* pentru răsbunare.

3. Instinctul de conservare a speciei dă naştere la sentimente *altruiste*, privitoare la viaţa unei *alte* persoane, deosebite fizic şi moral de noi. El cade adesea în conflict cu cellalt instinct, al conservării individuale; şi, cel care iese triumfător din această luptă, nu e totdeauna cel din urmă. Adesea instinctul de conservare individuală nu este numai contrazis, dar şi învins de forţa tendinţelor ce au de scop conservarea şi fericirea genului sau speţei din care individul face parte. Omul săvârşeşte atunci acţiuni, cari îl pot duce chiar la peirea sa personală; dar faptele lui de jertfă folosesc altora. Şi nu numai omul, ci şi alte fiinţe, ba mai toate fiinţele. Rândunelele îşi expun viaţa, aruncându-se prin flacările unei case incendiate spre a-şi scăpa puii.

Despre baza sentimentelor altruiste, a fost vorba când s'a tratat despre educarea sentimentului moral.

Consideraţii educative a vieţii emoţionale.

Toată grija educaţiei faţă de viaţa emoţională este de a stimula şi desvolta sentimentele binefăcătoare şi de a potoli, prin inhibiţie, dacă nu chiar a stârpi pe cele vătămătoare.

Un sentiment rău, care trebue combătut, este *frica*. Frica, e o emoţie ce se naşte cu ocazia reprezentării unui rău posibil. In definiţie poate intra şi expresia ei: acea atitudine pe care o iea organismul în faţa unui pericol. Ea se exprimă prin paloare, tremurarea muşchilor superficiali şi fixitatea corpului. De

ordinar energia se concentrează în atenţia îndreptată asupra obiectului ameninţător, atenţie exprimată prin fixitatea privirii, dusă până la fascinaţie. Unele animale rămân pe loc, încremenite, când văd fiara ce le ameninţă existenţa; şi, ca fermecate, aşteaptă moartea, fără să poată înlătura pericolul. Aşa că rolul biologic al fricei este cel puţin îndoelnic; ea paralizează puterile de luptă şi de apărare în contra primejdiei.

Frica nu se naşte totdeauna din reprezentarea unui rău posibil, ci şi ca efect al unei condiţii fiziologice. Dacă se produc concomitantele fiziologice ale fricei, pe cale curat fizică, se naşte şi frica fără motive psihologice conştiente. Astfel, palpitaţia, provenită din indigestie, insuflă o stare de nelinişte, pentru esplicarea căreia sufletul aleargă la închipuiri de rele posibile. Presimţiri, temeri nejustificate, vin adesea din o simplă indigestie, ceeace în timpul somnului se transformă în combinări negre de idei, în coşmare. Ipocondria e în cea mai mare parte un rezultat al unor deranjări organice.

Cunoaşterea cauzelor de producere a sentimentului poate contribui la potolirea lui.

Frica are un îndoit izvor genetic: ereditatea (frică instinctivă) şi experienţa. Şoarecii se tem de pisică din instinct; copiii, de animale, asemenea; însă de foc, din experienţă.

Se poate zice că sentimentul fricii se dezvoltă invers proporţional cu înmulţirea cunoştinţelor. Teama de necunoscut, scade cu cât superstiţiile sunt înlăturate prin ştiinţă. De aceea are dreptate poetul când zice: *felix qui rerum potuit cognoscere causas.*

Temerea nu se naşte numai când e vorba de interesul conservării individului, ci uneori şi când e interesul conservării unei idei în joc, unei credinţe. Tot

ce poate ameninţa ideia, resfrânge în inima omului neliniște. Şi la aceasta găseşte cultura remediul: *fais ce que doit, advienne que pourra;* sau *Bene agere et laetari* (Spinoza).

Incă un refugiu a luat conştiinţa omului spre a se lecui radical de orice înclinaţie către sentimentul penibil şi umilitor al fricii: *a-şi desvolta sentimentul personalităţii.* Cine ajunge la independenţa sufletească, consideră viaţa ca având-o în mâna sa şi nu se teme de accidente, de moarte.

Cultura, ştiinţa, pe deoparte, adâncimea filozofică a valorii vieţii pe dealta, pot la un loc să împuţineze cauzele de frică, de tortură a conştiinţei omeneşti, dacă nu chiar să desfiinţeze din rădăcină aceste cauze şi să facă pe om absolut independent. Stoicii în anticitate făceau aceasta prin dezvoltarea voinţei, nu prin grămădirea cunoştinţelor.

Când s'a vorbit de educarea curajului, s'au dat unele indicaţii relative la această chestiune.

Un sentiment, care are nevoie mai mult să fie disciplinat şi raţionalizat, decât stârpit, fiind necesar conservării şi folositor vieţii în genere, este *mânia.*

Sentimentul mâniei iese din pornirea combativităţii, un auxiliar al instinctului de conservare, şi se produce când personalitatea e atinsă de un pericol real şi actualizat, nu numai reprezentat în imaginaţie.

Aci stă una din deosebirile dintre frică şi mânie. Mânia, revolta, are şi ceva stenic în sine; neplăcerea e temperată de isvorul unei mulţumiri de sine, care iese din încordarea forţelor active. In momentul mâniei, corpul ia înfăţişarea încordată a acţiunii combative. Muşchii feţii se contractează, mânile se ridică în scop de atac. Respiraţia şi circulaţia se accelerează; gura e strânsă, semn al hotărîrii şi energiei.

Figura oamenilor de natură combativă, ce au stat cu lumea în luptă dârjă şi îndelungată, poartă întipărită această expresie permanentă.

Un alt sentiment rău, care face ruşine naturei omeneşti, este *invidia*, cauza atâtor înveninări sufleteşti, şi individuale şi sociale.

Invidia trebue, pe cât posibil, stârpită şi înlocuită prin *emulaţie*.

Ura, ca şi mânia, disciplinată şi raţionalizată, redusă la revolta sentimentului dreptăţii.

Mijloacele? S'au sugerat unele, în desvoltările anterioare. Se mai pot formula câteva, luate din mecanismul general al vieţii sufleteşti sau din cel special al naturii şi funcţiunilor emoţiei.

1. O măsură generală este influenţarea indirectă, pe calea inteligenţei. Facultăţile sufletului sunt legate organic, în o corelaţie de influenţe reciproce. De multe ori,, urmărind cu mintea cauza producerii unui sentiment, ajungi să-l slăbeşti, explicându-l. Analiza pare a avea un efect disolvant.

2. Să se caute a se escita şi exercita funcţional cât mai des *sentimentul contrar* celui ce voim a combate. Sufletul capătă treptat un habitus afectiv, care face tot mai grea revenirea sentimentului ce nu cade în nota lui armonică.

Cum opreşte naşterea fricei tot ce a contribuit la desvoltarea curajului, tot astfel exercitarea simpatiei, a simţului dreptăţii, a simţului moral, a iubirii de oameni, slăbeşte puterea invidiei, încătuşează urgiile urei.

3. Un mijloc, care nu e de neglijat — cum nu trebue să se nesocotească de altfel, nici-o lege a naturii care poate veni în ajutorul scopului urmărit de educaţie — este acela sugerat de relaţia existentă

între sentiment şi expresia lui în afară. Nu e vorba de modificările fiziologice concomitente, cari alcătuesc natura materială a sentimentului, ci de manifestarea în afară, prin mişcări, contracţii musculare, modificări vizibile. Acestea stau mai mult în puterea noastră, sunt accesibile acţiunii noastre voluntare. Celelalte, mai profund ascunse în alcătuirea organismului, se sustrag şi observaţiei noastre şi mijloacelor noastre de înrâurire.

Este o legătură aşa de strânsă între sentiment şi starea întreagă fiziologică ce îl însoţeşte şi-l exprimă, încât unii psiho-fiziologi au conchis că sentimentul nu e altceva decât chiar acea stare materială concomitentă a corpului, şi că e de ajuns să ştii cum se produce acea stare, prin cauze materiale ce stau în puterea noastră, pentru a provoca, din afară, în mod artificial, sentimentul corespunzător.

Am văzut bunioară cum mânia, frica, sunt însoţite de o schimbare anumită în funcţiunile fiziologice, atât în ce priveşte încordarea nervoasă, cât şi în ce priveşte circulaţia, respiraţia etc. Asemenea, întristarea, frica, bucuria, mânia, nerăbdarea au de corespondent fiziologic modificări musculare şi vaso-motoare determinate, cari alcătuesc natura lor fiziologică.

Şi s'a găsit că, *întristarea* d. ex. corespunde unei *slăbiri a inervaţiei* şi unei relaxări, unei paralizări a sistemului muscular voluntar. Omul trist are în general o atitudine deprimată, apăsată par'că de greutatea durerii. Circulaţia este mai înceată; înfăţişarea obosită, palidă; funcţiile cerebrare lente, fără energie. Aceasta corespunde unei *contractări a sistemului vaso-muscular*. Volumul vaselor sanguine e redus prin contracţia musculară, pe când sistemul muscular e relaxat în toate sentimentele astenice.

La *sentimentele stenice* (bucuria, mânia), se constată din contră: o creştere în contractarea muschilor voluntari; de aici încordarea ţeapănă, poziţia de atac; şi, în acelaş timp, o relaxare a sistemului vasomotor: din această cauză, vasele sanguine îşi măresc calibrul şi o cantitate mai mare de sânge ajunge la creer şi în toate părţile sistemului vieţei de relaţie.

De aci s'a tras concluzia practică, pe atât de logică pe cât de îndrăzneaţă, că, dacă s'ar provoca, în mod artificial, aceste modificări fiziologice determinate, prin o substanţă oarecare, am produce sentimentul fricii sau al mâniei, al întristării sau al bucuriei.

Exemple luate din experienţă par a justifica această aşteptare. Cel puţin din punct de vedere practic, lucrurile se înfăţişează astfel, ca şi cum s'ar putea produce pe cale fizică anumite sentimente. Câteva pahare de vin, se zice că „dau curaj" şi „veselie", măcar pentru un moment. Anglo-Saxonii obicinuiau, înainte de războiu, să mănânce o ciupercă, *agaric*, care îi făcea mai combativi. Probabil că ciuperca aceea aveà proprietăţi de a provocà o creştere a inervaţiei voluntare şi o relaxare a sistemului vasomotor, cu coordonarea muşchilor corespondenţi mâniei. Haşişul, de asemenea, ar avea proprietăţi de a da sentimente de furie, îndrăzneală, curaj.

Pe de altă parte, se ştie că sunt alte mijloace fizice ce se întrebuinţează spre a tempera anumite emoţii, ba chiar spre a face pe om impropriu de emoţie. Astfel duşurile reci produc o modificare fiziologică contrară mâniei; bromura de potasiu împiedică modificarea de relaxare ori contracţie a sistemului vasomotor, şi deci opreşte producerea emoţiei. Tot aşà se explică şi împrejurarea că modificările patologice ale sistemului vaso-motor, provenite din deosebite cauze

ereditare şi experimentale, aduc cu sine stări sufleteşti, neexplicabile prin nici o experienţă a vieţii. Veselia fără motiv se datoreşte unei alterări fiziologice a sistemului vasomotor, fie din dispoziţii ereditare, fie din influenţe fizice. Tot aşa şi întristările, ce se zic *fără cauze, melancolia,* şi cari duc — când sunt permanente — la demenţă. Acestea toate sunt fapte de observaţie şi de experienţă, şi tind a duce la concluzia că se pot produce şi modifică, temperă şi înlătură sentimentele pe cale fiziologică.

Calea este însă grea şi mai mult de domeniul ştiinţei medicale.

Aspectul extern al concomitantului fizic, *expresia* sentimentului, prin mişcările vizibile, unele datorite contractării muschilor voluntari, e incomparabil mai accesibil influenţei şi ne deschide întrucâtva calea de a lua în mână cârma emoţionalităţii.

E o lege psiho-biologică, de mare însemnătate, că putem, lucrând în mod intenţionat asupra manifestărilor sensibile, să modificăm sentimentul, desvoltându-l sau reducându-l. Temperarea manifestării vizibile a deosebitelor emoţii influenţează, câte puţin dar sigur, la temperarea însuşi a sentimentului. Reţinerea unei manifestări de sentiment e un început de comprimare a sentimentului, deci de restrângere a lui.

Pe această lege se întemeiază *importanţa raportului de politeţă între oameni.* Temperarea manifestărilor unor sentimente contrare, antisociale, face să se ascundă, să se deprime şi să se atrofieze dispoziţia sufletească corespunzătoare, precum o înfăţişare şi o manifestare a unui sentiment ce poate nu exista, sentimentul de stimă, de respect, a unui om faţă de ceilalţi, are de efect producerea mai întâiu palidă a acestui sentiment, care, dacă se repetă, e posibil să

prindă rădăcini. Pe această lege psiho-biologică se întemeiază, poate, insistența ce pun ordinile religioase pe cultul exterior, căci acest cult poate naște în multe suflete chiar sentimentul corespunzător.

S'au făcut *experiențe cu hipnotizații:* li s'a dat *o atitudine* de mânie, revoltă, rugăciune, și s'a văzut imediat producându-se sentimentul corespunzător acelei atitudini; apoi, odată cu acel sentiment, veniau și celelalte manifestări secundare, modul de a se comporta, în toate detaliile lui particulare. Un gest deci sugerează, chiar celui ce-l face, sentimentul corespunzător.

Sunt interesante, în astă privință, constatările a doi buni observatori psihologi făcute asupra lor înșile. „Am observat adesea, zice Burke, că imitând înfățișarea și gesturile persoanelor mâniate, blajine, speriate, îndrăsnețe, ajungeam fără voe să-mi îndreptez spiritul în direcția sentimentului a cărei expresie mă încercam s'o reproduc; ceva mai mult, sunt convins că e foarte greu să eviți acest rezultat, chiar atunci când te-ai sili să desparți sentimentul de gesturile cari îi corespund". Iar Fechner spune: „Când merg în urma unei persoane pe care n'o cunosc și imitez cât pot mai exact atitudinea și umbletul ei, obțin cea mai curioasă impresie de simțirea ce trebue să aibă însăși acea persoană".

După cum manifestările de politeță au de efect, în cele mai multe cazuri, producerea sentimentelor sociale și a dispozițiilor sufletești inter-umane; tot așa și manifestarea sentimentelor contrare produce dispoziții sufletești de sentimente anti-sociale. James Sully are dreptate când spune că expresia mâniei, des repetată de un copil, întărește dispozițiile organizmului de a reacționă în acest fel mai repede și la cea dintâiu ocazie: descărcarea aproape a oricărei

alte ondulaţii emoţionale se face pe acel drum obicinuit şi bătătorit.

Ca *aplicaţie pentru fericirea vieţii* s'ar putea încerca să se vadă, dacă luarea înfăţişării vesele, zâmbitoare, nu însenineaza sufletul propriu. Ar sta atunci aproape în puterea noastră să dăm sufletului, cu voinţă şi prin repetare, deprinderea şi înfăţişarea veselici. Zâmbetul se resfrânge asupra sufletului şi-l face să vază viaţa sub prizma bunei dispoziţii.

4. Mecanismul desvoltării sentimentelor pe cale psihologică, se bazează de asemenea pe o lege, de rândul acesta pur psihologic; legea *similarităţii* şi a *contiguităţii*.

Sentimentele se estind dela o idee la alta, dela un fenomen la altul, dela o acţiune sau o persoană la alta, şi se iradiază în suflet: atât în cazul când acelea se găsesc că se aseamănă, precum şi când se asociază în spirit prin legături de întâlnire conştientă, prin contiguitate.

Această lege stă la îndemâna educatorului, când face apropieri de asemănare între lucruri, dintre cari unul e de mai înainte legat în spiritul elevului cu un sentiment cunoscut. Acest sentiment trece atunci şi asupra lucrului, faptului nou cu care s'a arătat că se aseamănă. Atracţia similarităţii este puternică, aproape irezistibilă.

Asemenea, apropierea şi atingerea în conştiinţă, fie prin simultaneitate, fie prin succesiune immediată, face de se leagă ideile între ele, împreună cu sentimentele corespunzătoare, şi se iradiază o stare afectivă dela o regiune a spiritului la alta, prin contagiunea contactului în conştiinţă.

Procedarea aceasta este aplicabilă în învăţământ, când se ţine seama de cerinţa *corelaţiei* pe deoparte şi de preocuparea *humanistă* pe de alta; una sta-

bileşte legături între cunoştinţele diferitelor studii şi desterităţi, alta caută să trezească o emoţie cu prilejul dării cunoştinţelor; şi legătura ce se stabileşte între diferitele studii, pe această cale, face de se estinde şi la celelalte îndeletniciri şcolare sentimentul inclinaţiei, naturale sau câştigate, pentru una din ele [1]).

5. Un mijloc de normalizare generală a vieţii afective este a crea un isvor puternic de mulţumire, de stare sufletească bine dispusă, de bucurie şi — dacă n'ar fi un cuvânt prea pretenţios — de fericire. Lumina ce radiază o conştiinţă fericită face să intre în umbră, ca pasări de noapte, afectele urîte şi rău făcătoare, şi invidia, şi ura, şi grijile deprimante. Fericirea face pe om mai bun, şi-l dispune a vedea viaţa şi toate întâmplările sub un colorit, care, la rândul său, prin o influenţă reciprocă, sporeşte starea de fericire.

5. *Plăcerile activităţii: — joc şi muncă.* — Cel mai curat isvor de stări de conştiinţă plăcute, deosebit de iubirea de oameni, este activitatea, sub cele două forme ale ei: *jocul* şi *munca.*

Activitatea, exerciţiul forţelor atât fizice cât şi sufleteşti, poate deveni un isvor de plăcere şi de fericire, căci exerciţiul măsurat al forţelor naturale e urmat totdeauna de mulţumire.

Şi plăcerile activităţii sunt cu mult mai independente decât plăcerile sensuale, izvorul lor e însuşi omul, sunt forţele lui fizice şi sufleteşti. Şi sunt şi *mai curate,* în sensul că după ele nu urmează numaidecât, ca la plăcerile fizice, saţiul, desgustul. O mâncare plăcută ispiteşte până la abuz şi abuzul duce la desgust, la boală. O activitate, când e ceva mai pre-

1) Vezi Didactica, cap. relative la „Corelaţie" şi la „Humanism".

lungită decât trebue, e urmată, ce-i drept, de sentimentul *oboselii;* însă *repausul,* ce urmează oboselii e şi la o cauză însemnată de plăcere; aşa că în lanţul urmărilor ce decurg din activitate şi din plăcerile activităţii, inelele constituitive sunt mai mult tot de natură hedonică, decât în lanţul urmărilor ce decurg din satisfacţiile sensuale.

Viaţa poate deci să fie organizată, aşa în cât, chiar în vârsta copilăriei, să-şi găsească ecoul acesta armonic al fericirii, punându-se izvorul lui nu în satisfacţiile mai anevoe de găsit, pentrucă atârnă de mijloace, în mare parte independente de noi, adică nu în plăcerile sensuale, ci în activitate.

Şi această activitate sub cele două feluri: de activitate liberă, fără alt scop afară din ea însăşi şi de activitate ca mijloc pentru un scop, în afară de ea, *jocul, munca* şi *lucrul,* poate da mijloace de mulţumire, care să radieze asupra vieţii copilului şi omului matur şi să dea existenţii tonalitatea fericirii.

Jocurile, deosebit de ajutorul pedagogic ce dau educatorului, spre a cunoaşte firea adevărată, nu firea contrafăcută ce şi-o ia copilul sub ochiul sever, mai au încă alte bune efecte psihice, fiziologice şi morale sau sociologice cari e de mirare că au fost aşa de târziu simţite de lumea şcolară.

Cel dintâi care le-a propagat mai cu elocvenţă şi cu pasiune este *Rousseau,* deşi au fost puse în evidenţă şi de *Montaigne* şi *de Locke.*

Din punctul de vedere psihologic, câtă influenţă n'are jocul asupra inteligenţei, asupra voinţei şi asupra sentimentelor!

Copilul înţelege din jocuri firea omenească, care se manifestă, cum se manifestă şi el, în mod liber şi aşa cum e dânsa în realitate; înţelege proprietăţile lucrurilor, natura, însuşirile obiectelor de care se ser-

veşte la joc; se adaptează în mod liber, dar în acelaş timp involuntar şi fatal, la modul de a fi, la condiţiunile de manifestare şi de existenţă ale naturii lucrurilor.

Voinţa câştigă desvoltând *iniţiativa:* fiecare judecător, fiind nevoit să se bazeze pe el însuşi, simte că, aşa cum se va purta el, ca individ necondus de nimeni, va fi ori triumfător, ori va perde jocul. Iar *sentimentul* ce se desvoltă în timpul jocurilor, veselia, entuziasmul, plăcerea generală a distracţiei, face să se nască acea căldură a fericirii, atât de adânc simţită, în cât rămâne în minte pentru viaţă. Amintirea colegilor de joc din copilărie e totdeauna însoţită de duioase sentimente dulci de frăţie. Chiar dacă ani şi ani au trecut la mijloc, când doi oameni, ce s-au jucat în copilărie împreună cu mingea, se întâlnesc în poziţii sociale deosebite, în primul moment al recunoaşterii se redeşteaptă în amândoi ecoul acelor timpuri trecute în bucuria copilăriei şi ceva care-i uneşte, care-i face să se simtă înfrăţiţi: legătura fericirii comune ce au simţit-o în căldura sufletească produsă de exerciţiul puterilor naturale.

Din cauza aceasta alt folos: *moral, social.* Jocul socializează, uneşte, strânge legăturile interumane, înfrăţeşte.

Negreşit, sunt şi jocuri rele ce nu dau foloase, ci sunt chiar păgubitoare, *jocurile de noroc,* — jocul de noroc „de-a nasturii", bunăoară. Se aruncă o monedă şi dacă pică într'un fel sau altul, se câştigă sau se perde, nu bani, ce e drept, dar nasturi, deocamdată.

Criteriul după care se vor alege jocurile, va fi faptul că ele contribuesc la desvoltarea inteligenţei, sentimentelor sociale, voinţei, iniţiativei. Din contră acele ce contribue la desvoltarea forţelor antisociale, tre-

buesc înlăturate, stârpite; ele conrup fiinţa morală a copilului.

Ca isvor de plăceri pentru viaţă nu e numai jocul acesta al exerciţiului fizic, ci şi exerciţiul liber al forţelor intelectuale, al *puterilor psichice,* care duce la *artă.* Arta e încă un mijloc de recreaţie a vieţei, de înfrumuseţare a ei.

Nu mai puţin înalte şi binefăcătoare sunt plăcerile ce decurg din *muncă.*

Incordarea minţii şi a puterilor trupului în concepera şi executarea unei idei, unui plan de lucru, în realizarea treptată a unui rezultat vizibil care să placă or să folosească, este o ridicare a fiinţei noastre deasupra excitaţiilor şi necazurilor momentului, o absorbire în frumos şi util. Şi, cum utilul şi frumosul clădesc şi încheagă legături între suflete, munca socializează ca şi jocul, şi disciplinează sufletul ca şi dânsul, ba mai mult încă.

Munca rodnică te transformă în forţă socială necesară. Iţi dă sentimentul libertăţii, al neatârnării. Şi acest sentiment al liberei personalităţi, stăpâne pe soarta sa în lume, apără de pornirile antisociale. Siguranţa vieţii temperează sugestiile invidiei.

EDUCAŢIA ESTETICĂ.

Dintre sentimentele cari au nevoie, în special, de atenţia, de stimularea şi călăuzirea educatorului, pentru desvoltarea lor normală, sunt acelea, cari, prin factorul intelectual superior ce intră în alcătuirea lor, şi prin valoarea lor înaltă pentru viaţă, fac o categorie deosebită, sub denumirea de *sentimente superioare.*

Acestea sunt mai ales: sentimentul *moral, estetic* şi *religios.*

Despre sentimentul moral a fost vorba când s'a tratat despre educaţia morală. Rămân a fi privite mai de aproape, sub pisma interesului pedagogic, celelalte două.

Toate pornesc din date naturale înnăscute, din proprietăţi şi funcţiuni ale organizaţiei psihice, şi aduc în faţa operei educative un material primitiv, asupra căruia arta pedagogică e chemată a lucra în direcţia scopului său.

1. Care este natura caracteristică a sentimentului estetic?

Lucrurile din natură ne plac sau ne displac, din două cauze: întâiu pentrucă folosesc or nu vieţii, şi al doilea, independent de acest raport biologic, deci în mod *imediat* şi *dezinteresat,* precum: un răsărit ori apus de soare, luna pe un cer senin, conturul unor munţi înalţi la orizont, cântecul privighetorii. In cazul acesta, sentimentele se numesc *estetice,* iar lucrurile şi fenomenele, ce le produc, se numesc în general *frumoase.* Comparat din acest punct de vedere, cu sentimentul moral şi chiar cu cel religios relaţiile lui cu vieaţa şi cu interesele ei nu se arată; chiar dacă există, nu bat la ochi, sunt invizibile. Dacă se caută însă mai bine şi mai adânc, poate n'ar fi fără nici-un temeiu observaţia că în lumea fenomenelor estetice nu se găseşte o absolută soluţie de continuitate între ele şi vieaţă. După cum între forţă şi sănătate, curăţenie şi higienă deoparte şi estetică de alta există un raport, tot astfel, mai general, există o legătură între util şi frumos, sau după concepţia lui Platon, între bine şi frumos. Pentru el aceste două idei erau chiar identice.

Sentimentele estetice însoţesc cu deosebire percepţiile şi reprezentările vizuale şi auditive, precum şi

combinările lor. Iar lucrurile mai capabile de a le deştepta în noi sunt producţiile naturii organice şi ale unor activităţi omeneşti, anume ale *artelor frumoase*, precum: *poezia, muzica, pictura, sculptura, arhitectura*. Primele două arte prezintă escitaţiile sau elementele lor sub formă de *succesiune în timp*, celelalte trei sub formă de *simultaneitate* sau *estensiune în spaţiu*. Ele se deosibesc de artele industriale sau utile prin faptul că acestea au ca ţintă efectuarea mijloacelor de satisfacere a trebuinţelor născute din instinctul de conservare a vieţii.

Ca să producă efecte estetice, lucrurile trebue să îndeplinească anumite condiţii de *formă*, de *coprins* şi de *asociaţie*.

a) *Condiţiile formale* sunt: simetria, proporţia, ritmul, unitatea în varietate, adevărul, etc., toate cerute de nişte trebuinţe ale organizaţiei noastre psihofizice. Aşa, *simetria* în privinţa aranjării părţilor în linie orizontală, *proporţia* pentru liniile verticale, se bazează amândouă pe cerinţele simţului organic de echilibru al corpului nostru; de asemenea, *ritmul* este bazat pe cerinţele unui simţ organic, şi necesitatea lui decurge din natura mişcării periodice, ritmice, a funcţiunilor noastre vitale, precum bătăile inimei, pulsaţia, respiraţia. Când se iuţeşte sau se încetineză ritmul acestor funcţiuni, se presupune o modificare corespunzătoare în suflet, provocată bunioară de emoţii. El creşte sau scade proporţional cu vitalitatea. De aceea şi în arte, în poezie, în muzică, un ritm vioiu, repede, sau domol, încet, porneşte din sentimente deosebite şi provoacă sentimente estetice corespunzătoare în ascultători.

Condiţiile formale sunt *factorii direcţi* în producerea emoţiilor estetice.

b) *Coprinsul* sau ideia lucrului ori a operii de artă

impresionează şi mai tare. Condiţiile formale pot fi îndeplinite, fără ca obiectul să placă, dacă îi lipseşte coprinsul, adică viaţa internă, *espresia.* O figură, orcât de regulate ar fi trăsurile ei, ne lasă reci, dacă nu ne manifestă nimic din viaţa inimei. Din contră, ne mişcă în mod plăcut, dacă esprimă un fond sufletesc, mai ales dacă esprimă ce are sufletul mai demn, mai înalt: pornirile simpatice, sentimentele morale.

De aceea omul este cel mai superior obiect al artei.

Celelalte fiinţe şi lucruri din natură primesc în mare parte valoare estetică, întrucât sunt considerate ca *simbolul* unei stări din sufletul omenesc. Astfel, vorbim de stejarul „falnic şi mândru", pentru că statura lui dreaptă, verticală şi voinică, ne aminteşte atitudinea omului energic, care nu se pleacă în faţa adversităţilor vieţii. El simbolizează în ochii noştri energia. Asemenea vorbim de salcia „plângătoare", care îşi pleacă jalnic ramurile către pământ, pentru că umilita ei înclinare pare a însemnă slăbiciunea sufletească a unui om, a cărui inimă, frântă de durere, dă întregei fiinţe înfăţişarea deprimării. Salcia simbolizează, astfel, durerea, melancolia, şi se găseşte la locul ei pe morminte în cimitire.

c) *Asociaţia* contribue mult la valoarea estetică a lucrurilor. Multe lucruri şi fiinţe ne plac, fiindcă vedem în ele încorporate oarecum emoţiile noastre trecute, adică fiindcă s'au asociat de ele momentele fericite ale vieţii noastre. Astfel sunt locurile unde, persoanele cu cari ne-am petrecut copilăria şi tinereţea.

2. *Necesitatea culturii estetice.* — Sentimentul frumosului răspunde unei trebuinţe a vieţii şi porneşte din o dispoziţie şi o funcţiune primitivă a ei.

După cum s'a mai observat, cel mai curat isvor

de fericire pentru om în afară de acela al iubirii de oameni, este activitatea, mai ales în forma ei desinteresată, jocul, şi în forma ei cea mai înaltă, *arta*. Arta, nu numai decât în sensul de creaţie proprie şi personală a frumosului, ci cel puţin în sensul perceperii şi gustării frumosului în opere de artă. Sentimentul estetic însă are o extensiune funcţională mult mai largă; el priveşte perceperea şi simţirea fenomenului sub toate formele şi din toate isvoarele, frumosul din natură, tot aşa ca şi pe acela creat de om în artă.

Şi în ce priveşte valoarea hedonică a sentimentelor estetice, este destul să amintim că cel mai pesimist dintre cugetătorii moderni, care privia vieaţa în sine ca un rău şi toate plăcerile ca nişte seducţiuni amăgitoare şi trecătoare, menite a înlănţui existenţa de greutatea durerii nelecuibile, *Schopenhauer,* găsia că singurul mijloc de uitare a suferinţii şi a vieţii e *plăcerea estetică;* şi făcea numai acestui singur fel de plăceri graţia de a le considera ca adevărate şi neînşelătoare şi ca un balsam incontestabil al tutulor amărăciunilor şi durerilor vieţii, ca o compensaţie a răului de a fi.

Şi de sigur, cine are ochiul deschis pentru fenomenele frumosului, găseşte la tot pasul, în natură mai întâiu de toate, ocaziuni de fericire. Şi natura organică şi cea anorganică îi prezintă gratuit spectacole admirabile de cari se delectează. Un apus, un răsărit de soare, marea, munţii, râurile, cerul, norii care se plimbă pe cer, stelele în adâncimea nopţii, luna ce s'arată după dealuri „gânditoare ca o frunte de poet", toate acestea sânt spectacole etern puse sub ochii omului, dela începutul existenţii fiinţii omeneşti, sânt frumuseţi ce nu se pot compara cu nimic din creaţiile talentului artistic al omului. Şi

toată arta de a trăi şi de a fi fericit constă, în mare parte, în a şti să vezi, să înţelegi şi să simţi aceste frumuseţi.

Dar nu toţi câţi au ochi, le văd; nu toţi, câţi trăesc în faţa acestor daruri superbe ale naturii, le pricep şi le gustă. Pentru cei mai mulţi, ele sânt nişte fenomene banale, pe cari le-au văzut din copilărie, pot să le vadă şi mâine, ca şi astăzi şi ca şi eri. Taina veşnic nouă a frumosului nu o cunosc; şi e deci un act de umanitate şi o datorie — datorie care incumbă educatorului şi ori-cărui apostol al progresului în omenire — de a ridica vălul de pe ochii adormiţi ai privitorului inconştient şi a-i face *să vadă* acolo, unde se uită fără să vază şi fără să perceapă excitaţiile ce trec zadarnice pe lângă nervii simţurilor. Acesta e un mijloc de a-i deschide un izvor de fericire permanentă.

Or fi având dreptate, de sigur, moraliştii şi sociologii să se revolte şi să lupte în contra gusturilor inferioare, în contra, beţiei, jocului de noroc, etc., în contra sensualităţii şi viţiilor omeneşti. Dar au, fără îndoială, numai pe jumătate dreptate, câtă vreme nu se gândesc cu tot seriosul, şi în mod teoretic şi practic, să înlocuiască aceste excitaţii inferioare cu altele mai înalte, mai sigure. Şi printre acestea, cele dintâiu sânt plăcerile estetice.

Filozoful englez *Jeremie Bentham* (1748—1832) a arătat *principiul* şi condiţiile după care se poate stabili o ierarhie *a valorilor relative* aplicabilă diferitelor plăceri. Aceste condiţiuni sunt: 1) *Intensitatea,* 2) *Durata,* 3) *Fertilitatea,* 4) *Puritatea,* 5) *Extensiunea.*

Valoarea plăcerilor estetice e superioară nu numai pentru că adesea e destul de intensă, dar mai ales din causă că durează mai mult, atât ca presentaţii

cât şi în memorie. Psihologia ne arată că nu toate presentaţiunile, venite dela toate simţurile au, în grad egal, această proprietate a reproductibilităţii mintale sau a reviviscenţei. Presentaţiunile *visuale* sânt cele ce se reproduc mai uşor şi totdodată mai exact. Cele *auditive,* vin în al doilea rând. Când ne gândim la o persoană cunoscută, ceea-ce ne vine mai întâiu în minte şi mai precis este chipul, înfăţişearea exterioară, fisionomia ei, adică elementul psihic de natură vizuală. Apoi ne vine în minte, în al doilea plan, nu aşa de viu şi precis, vocea lui, elementul de natură auditivă.

Prezentaţiunile venite dela celelalte simţuri: cele tactile, de temperatură, musculare, etc., sânt mai puţin şi mai greu reproductibile. Când ne gândim s. e., la o portocală, coloarea şi forma ei ne vine îndată în minte. Mai anevoe ne putem înprospăta cu vivacitate presentaţiunile tactile ce am obţinut din contactul cu portocala, precum şi cele gustative şi olfactice. Representaţiunea vie a acestor sensaţii inferioare este mai rară, dar nu absolut imposibilă. Cele mai puţin reproductibile dintre toate sensaţiile sânt cele *organice:* foamea, setea, oboseala. Când sântem sătui, nu ne putem reîmprospăta în minte starea sufletească ce aveam atunci când ne era foame. De aceea, poate, „sătulul nu crede la flămând".

Dintre diferitele sensaţii ce am încercat, când am luat parte la un ospăţ, acelea cari revin mai anevoe, dacă revin, în minte, sunt cele de saţietate, când ne-am sculat dela masă, cele de apetit, de mai înainte de a ne fi aşezat la ospăţ, gustul particular al diferitelor feluri de bucate sau de vinuri, mirosurile, temperatura. Ştim, în general, că aveam sau nu poftă de mâncare, că ne-am săturat sau nu, că bucatele au fost multe şi bune sau din contră, că era cald în ca-

meră sau răcoare, etc.; dar, sensaţiile proprii, determinate şi concrete, ce corespund acestor termeni, nu reînviază, în spiritul nostru, aşa cum reînviează, ca suveniri clare dela acel ospăţ, bunioară melodiile cântate de muzică, accentul vocii unui comesean, sau aranjamentul sălei, dispoziţiunea persoanelor, culorile costumelor, chipurile vecinilor[1]). Şi toate acestea sânt elemente ale emoţiilor estetice.

La frumuseţile naturei, se adaugă creaţiile minunate ale geniului omenesc în diferite ramuri ale artei. Geniul — el însuşi un product superior al naturei — îşi manifestă puterile organizaţiei sale excepţionale în creaţii extraordinare, cari se apropie de acelea ale naturei, şi, indirect, sânt chiar nişte creaţii ale naturei. In pictură, sculptură, poezie, muzică operile nemuritoare manifestă fenomenul, întrupând în forme sensibile mişcările înalte ale sufletului omenesc. Pentru înţelegerea, pentru simţirea şi gustarea lor e nevoe, ca şi pentru frumuseţile naturale, să ridicăm depe privirea omului neformat vălul ce ascunde frumuseţea, şi să-l facem să vadă, dincolo de această cortină a inculturei, şi să admire frumosul.

Iată marea sarcină a educaţiei estetice. Cât se îndeplinesc din ea? foarte puţin.

Pornirile estetice înăscute. — Ca şi educaţia morală, ca şi în educaţia religioasă, educatorul nu e ţinut să creeze tot dela început. Educatorul nu e creator; el porneşte dela ceva existent, dela nişte instincte şi dispoziţii naturale. Acelor dispoziţii se adresează, pe ele le exercită, pe ele construeşte mai departe desvoltarea simţului frumosului.

Educaţia estetică presupune un germen înăscut de simţ al frumosului, presupune nişte porniri organice în direcţia activităţii şi sensibilităţii estetice.

---

1) Vezi Psihologia cap. relativ la *Sensaţii.*

Copilul simte o trebuință de a vedea corpurile și fenomenele naturei, și o plăcere de a le reproduce el însuși și de a le recunoaște în aceste reproducții. E o tendință naturală. Cine n'a observat la copii gustul, foarte răspândit, de a desemna ființele, lucrurile pe cari le văd? Le desemnează într'un mod destul de imperfect, incontestabil; liniile grămădite pe hârtie, în cari ei pretind că recunosc o ființă determinată, nu seamănă a nimic. Dar importantul nu stă în calitatea artistică a lucrării; ne interesează *pornirile* acestui suflet de a reproduce ceeace vede și de a reduce cele trei dimensiuni ale corpurilor din natură pe o suprafață plană, așa în cât să le recunoască. Aici găsim punctul de plecare al *artelor plastice,* al picturei în special; și educatorul n'are decât să perfecționeze prin exercițiu acest instinct.

O altă pornire e ceeace constă în a percepe *succesiunea ritmică a tonurilor* și *mișcărilor.* Succesiunea ritmică a tonurilor duce la muzică, succesiunea ritmică a mișcărilor duce la danț. Iată germenele altor arte, alt punct de plecare înăscut, dela care poate să pornească educația.

Altă pornire este aceea a spiritului de a se juca cu imaginile și reprezentările mintale. Sufletul simte o plăcere la combinarea lor liberă, punctul de plecare al *poeziei.* Copilului îi place să audă basme, povești de cele mai nereale și mai nerealizabile, închipuiri fantastice de ființe ori de întâmplări, extraordinare. Și nu-i place numai să le audă, dar și să le spună, și câteodată să le și creeze. Germenul talentului poetic.

3. Să insistăm puțin asupra acestui punct, din psihologia infantilă.

S'a caracterizat copilul ca o ființă plină de fan-

tazie, aproape fantastă. Caracteristica nu e lipsită de temeiu, e explicabilă prin natura fiziologică a copilului. La vârsta dela trei-patru, până la şease ani, chiar, copilul are, în ce priveşte constituţia lui fiziologică, o stare imperfectă a straturilor cerebrale cenuşii, sediul facultăţilor intelectuale şi voliţionale superioare. Din această causă lipseşte posibilitatea de a-şi coordona experienţele şi operaţiunile mintale. Impresiile, escitaţiile din afară, combinaţiile lor se fac într'un mod mai mult sau mai puţin capriţios, necălăuzit şi ne modificat, prin urmare, de nişte norme logice mai obiective. Faza sufletească a copilului se cam aseamănă cu a omului, care, fie din cauza somnului, sau altor împrejurări, are stratul cenuşiu cortical adormit sau obosit; atunci se produce în lumea intelectuală, ceeace se întâmplă, pe o scară mai întinsă, în *vis*. Impresiile, escitaţiile, combinaţiile lor se fac în mod escesiv de viu şi fantastic, fără multă relaţie de acord cu fenomenele obiective corespunzătoare. Omul crede în ele ca în ceva esistent, după cum, în vis, crede în esistenţa reală, concretă, a imaginelor ce trec prin conştiinţa lui lipsită de control.

E destul sentimentul şi impulsul emoţional să esiste, pentruca să dea o direcţie şirului de combinaţii de imagini, întrunindu-le într'un tot unitar, dictat de unitatea de emoţie.

Copilul, din cauza acestei organizaţii nedesvoltate fiziologiceşte, este o fiinţă în adevăr fantastă, care crede în sugestiile venite din mediu şi lasă să se combine în spiritul său, într'un mod capriţios şi bizar, datele elementare ale experienţei, imaginile.

Fantazia lui modifică datele percepţiei, chiar datele simţurilor, interpretându-le după impulsul de personificare, mai ales, aşa de puternic în sufletul copilului. Atunci, ca şi la omul primitiv, impulsul de *în-*

sufleţire şi de personificare e foarte viu şi activ. Fenomenele din afară, mişcările materiei sunt atribuite unor puteri sufleteşti, unor fiinţe. Copilul ca şi poetul, — cu fantazia lui bogată şi vie — zice, într'un mod firesc, când vede roua pe flori, că florile *plâng;* numeşte pleoapa ochiului o *perdea,* care se lasă şi se ridică pentru ca să acopere sau să desvăluiască lumina ochiului; vede în căderea frunzelor uscate ceva dureros, ceva aproape omenesc. Un copil a adunat nişte frunze uscate şi le-a adus în casă, plângându-le că au căzut de pe ramura lor şi că vântul are să le ia şi să le împrăştie în lume, departe una de alta. Până şi lucrurile lipsite de sugestia vieţii, capătă prin fantazia copilului pecetea personalităţii. Aşa un copil, scriind litera F, după ce a făcut şi în faţa lui alt F întors (F ꟻ), i s'a părut foarte nostimă aaceastă atitudine a celor doi F, şi privindu-i a esclamat: „A, uite! Aceştia stau de vorbă".

Unde însă se vede un progres de fantazie la copil, e în *jocurile lui.* In jocuri copilul transformă prin fantazie mediul întreg. Are nevoie de un cal? Un băţ e un cal; îl încalecă, îl înfrânează, îl bate, îl mână, îl adapă, îl hrăneşte, îl îngrijeşte, îl ceartă, ca pe o fiinţă. Dacă n'are la îndemână nici un obiect care să-i servească de cal, fantazia lui crează un cal cu totul imaginar; nu e nevoe nici măcar de un băţ, pe care să încalice; *îşi închipueşte* că e călare pe un cal, aşa cum îi place lui, foarte nărăvaş, ce caută să-l trântească, şi ţi-l mănueşte, îl înfrânează, îl smuceşte, în fine îl domoleşte cu greu, dar tot îl subjugă, căci e călăreţ dibaciu. Şi îşi obiectivează astfel productele fantaziei lui, în a căror realitate pare a *crede* în momentul acela.

E greu negreşit, să intrăm direct în modul de a gândi şi simţi al unui copil ce se joacă şi vorbeşte singur

cu fiinţe ce nu există; dar, după câteva indicii, suntem aproape înclinaţi a admite că copilul *crede* în jocul său, *crede* aşa de mult în fantaziile lui, este cu sufletul aşa de adâncit în scena şi viaţa aceea imaginară, în cât o contrazicere neprevăzută din partea realităţii îl doare, îl supără. Nişte copii, se jucau de-a cumpărătorul şi de-a vânzătorul; intră mama lor şi se duce la copilul ce făcea pe precupeţ şi-l sărută; copilul celalt, adâncit cum era în viaţa lui imaginară, rămase aşa de izbit de acţiunea mumei, în cât, revoltat, zise: „dar bine mamă, tu nu săruţi niciodată pe precupeţi!"

O combinaţie liberă de idei prin fantazie se observă mai ales atunci la copii, când caută să-şi explice, în modul lor copilăresc, unele fenomene. Un copil văzu pe câmp un om cu picior de lemn, care d'abia umbla şchiopătând. Asta îl impresionă şi căta să-şi explice, prin fantazie, fenomenul; şi-i spunea mumei lui: „Acel om s'a urcat într'un arbore înalt, înalt, şi de acolo a căzut pe o stâncă mare şi colţoroasă, şi şi-a rupt piciorul, şi şi-a pus alt picior de lemn; şi tu să te duci şi să-l săruţi şi să-l mângâi.... ca să-i treacă". Era un basm închipuit de dânsul, pentru explicarea fenomenului pe care-l avea înainte [1]).

Imaginaţia reproductivă şi constructivă. — Şi tot aşa se găseşte fantazia copilului activă şi vie în combinaţiile *basmelor*. Copilul crede în cuvintele basmelor ca în nişte realităţi. Asta e o pornire foarte veche, primitivă a spiritului omenesc: de a atribui cuvintelor o existenţă concretă, de a personifica şi de a da realitate ideilor, imaginilor cuprinse în vorbe. Când

1) Să se vază şi alte multe exemple de acest fel în interesanta scriere a lui *James Sully*: „Asupra copilăriei".

copilul ascultă o poveste şi-l vedem atent, cu ochii ficşi, cu gura întredeschisă, urmărind cu imaginaţia toate ideile, toate peripeţiile actelor; fiece vorbă desvoltă o imagine vie, aproape ca o escitaţie în vis. Ideea deşteptată prin cuvânt nu e aşa palidă, ştearsă, quintesenţiată prin raţionament, cum e în spiritul matur; copilul *vede* scena, fiinţele, lucrurile,, vede peripeţiile, treptat-treptat cu pronunţarea cuvintelor, parecă ar asista la desfăşurarea lor reală. Din cauza aceasta, el memorează aşa de exact basmele; şi, când le reproduce, caută să le reproducă în cele mai mici detalii, în concret, ca o descriere după natură, şi le reproduce în aceeaşi ordine, cum le-a auzit, fiindcă toate acele detalii se găsesc înaintea lui aproape în mod sensibil: le vede şi nu le poate trece cu vederea.

Astfel dar e întemeiată afirmaţia că copilul e o fiinţă plină de fantazie.

Imaginaţia creatoare constructivă. — Până aici s'ar părea că la copil e numai fantazia reproductivă. Dar cine nu cunoaşte copii ce caută să *inventeze* poveşti miraculoase, să creeze basme ad-hoc? Ce sunt toate poveştile lor despre fiinţele închipuite, despre lucrurile personificate, despre păpuşi, etc. — decât o invenţie, o creaţie a fanteziei lor? E o petrecere delicioasă nu numai a asista, dar a lua parte activă la jocurile acestea de fantazie ale copiilor. Cu o fetiţă de patru-cinci ani, înzestrată cu o imaginaţie foarte vie, am voiajat, într'un sfert de ceas, dela Bucureşti la Iaşi, am făcut vizită pela cunoştinţele noastre, gătindu-ne cu mănuşi imaginare, suindu-ne în o trăsură imaginară — canapeaua din cameră — etc.

Ca *aplicaţie practică:* e aşa de important, când cineva are a face cu copii, să le îndrepteze imaginaţia spre închipuiri frumoase şi să le o hrănească

cu lucruri înveselitoare şi bune. Căci, ce e drept, sunt spirite pornite din naştere către combinaţii vesele şi altele către combinaţii triste; dar atârnă mult şi de hrana ideală cu care se desvoltă fantezia, ca să i se dea o direcţie binefăcătoare.

Cu modul acesta li se dă copiilor posibilitatea de a-şi compune, din elemente sănătoase, atmosfera imaginară a vieţei lor ideale, în care trăesc, câteodată, mai mult decât în cea reală. In casa părintească, între fraţi şi surori, între părinţi, între oameni maturi, copiii se retrag în izolarea vieţii lor imaginare, şi trăesc într'o lume închipuită, deosebită şi de multe ori opusă lumii ce-i înconjoară. Dacă fantazia e hrănită cu imagini vesele, plăcute, copilăria va sămăna cu un vis frumos trăit în mijlocul unei realităţi prozaice. Dacă, din contră, imaginaţia lor va fi hrănită cu strigoi şi balauri răi şi viţioşi, viaţa lor copilărească va fi un coşmar ce le chinueşte imaginaţia şi sufletul ziua în nameaza mare.

In natura omenească normală se găsesc porniri pentru artă, la unii într'un grad mai mare, la alţii într'un grad mai mic; la unii mai desvoltată o pornire, din cauza organizaţiei lor native, la alţii mai pronunţată alta. Unul percepe mai mult formele vizibile din natură şi simte plăcere mai mare la reproducerea lor, şi zicem că în el se găseşte un talent pentru artele plastice; altul are o predispoziţie pentru perceperea succesiunii ritmice a sonurilor şi pentru combinarea lor, si zicem că e un talent muzical; la altul se observă acea impulsiune irezistibilă a fanteziei de a combina, pe baza unui sentiment mulţimea ideilor şi imaginilor, impulsia de a crea persoane şi evenimente, de a-şi închipui relaţii între fiinţe imaginare; şi zicem că se manifestă un talent poetic.

BIBLIOTECA UNIVERSITĂ IAŞI

4. *Scopul şi valoarea educaţiei estetice.* — Aceste dispoziţii nu aşteaptă decât de a fi evocate, exercitate, cultivate; şi asta nu în scop de a forma artişti — muzicanţi, pictori, sculptori, poeţi — ci în scopul de a desvolta *perceptibilitatea* estetică şi faţă de frumosul din natură şi faţă de creaţiile geniilor artistice.

Prin aceasta se asigură omului, pe toată viaţa, un isvor de linişte, de mulţumire, de fericire. In mijlocul celor mai furtunoase adversităţi ale existenţei — şi care om poate fi sigur că nu va întâmpina astfel de furtuni în viaţă! — acel ce înţelege şi practică o artă şi ştie să se delecteze de producţiile ei, găseşte în ea un azil sufletesc, o recreaţie în care i se întăreşte sufletul pentru noui lupte cu amărăciunile şi nevoile zilnice; o recreaţie, care îi redă curajul de a trăi. Astfel se explică, în parte, curajul neînfrânt al unor luptători ca Garisson şi Luther cari recurgeau regulat la isvorul de regenerare al artei, în special al muzicei, spre a se oţeli în disperata lor luptă istorică, ce formează epopeea vieţii lor.

Educaţia estetică o putem, cu drept cuvânt, considera ca *parte integrantă necesară şi indispensabilă a unei educaţii complecte.*

Din o mărturisire a lui Darwin, găsită în autobiografia sa, se înţelege până la ce grad e adevărată această judecată, şi cât de mult contribue educaţia estetică la fericirea vieţii individuale. Din cauza ocupaţiilor lui, aproape exclusive şi concentrate, cu ştiinţa, Darwin spune că ajunsese să nu mai poată gusta nici poezia, nici pictura, nici muzica. „Pare că spiritul meu ar fi devenit un fel de maşină bună de extras legi generale din o masă enormă de fapte. Partea creerului meu, de care atârnă gusturile cele mai înalte, s'a atrofiat fără să pot pricepe cum.

„Dacă ar fi să reîncep viaţa, mi-aş face o regulă

de a ceti, cel puțin odată pe săptămână, o poemă oarecare, sau de a asculta și puțină muzică. Poate, că, procedând astfel, părțile creerului meu, cari sunt acum atrofiate, s'ar fi păstrat vii prin uzul ce-aș fi făcut din ele. *Perderea acestor gusturi este o perdere de fericire. Ea are probabil inconveniente și pentru inteligență și mai sigur pentru caracterul moral, slăbind partea emoțională a naturei noastre*".

Iar Herbert Spincer declară: „Fără pictură, sculptură, muzică, poezie, și emoțiile produse de frumusețile naturale de toate felurile, viața și-ar pierde jumătate din farmecul său" (1).

La această considerație trebue să se adauge însemnătatea socială a artei și, în deosebi, *valoarea educației estetice pentru viața națională.*

Când societatea are o cultură omogenă, și arta e pătrunsă de un singur ideal.

Arta greacă antică era omogenă, pentru că oglindea idealul cultural al Greciei vechi, care era produsul unui suflet armonic și unitar, desvoltat din același principiu de viață și bazat pe aceiaș concepție de lume. In evul mediu, asemenea, exista o omogeneitate în plăcerile și amusamentele artistice, pentru că se găsea omogeneitate în idealul de viață.

La noi, până la începutul secolului al 19-lea, se putea vedea omogeneitatea de ideal, în artă ca și în viață. Cele două idei centrale ale vieții națiunii noastre până în secolul XIX, idei în jurul cărora gravitau toate sufletele și cari uniau și armonizau toate tendințele, erau *țara* și *biserica, Dumnezeu* și *patria.* Aceste două idei se găsesc manifestate și în artă. In secolele trecute, și pictorul, și sculptorul, și arhitec-

1) In capitolul: „Care este cunoștința cea mai folositoare" din cartea „*Asupra educației*".

tul, şi cântăreţul, şi poetul, toţi îşi manifestau idealul artistic în aceiaşi direcţiune, a credinţii religioase sau a iubirii de patrie. Arhitectul se imortaliza prin zidirea unei biserici; pictorul se ilustra prin zugrăvirea sfinţilor şi a Maicei Domnului pe pereţii bisericei. Cine era muzicantul cel mai însemnat, dacă nu acela care cânta cu glas tare osanale? Şi care era mai mare poet, dacă nu cel ce cânta laude Domnului sau eroilor naţionali?

Sub toate manifestările, viaţa era omogenă; plăcerile erau omogene din punctul de vedere al isvoarelor lor. Se cânta şi se juca tot aşa la ţară ca şi la oraş, dela bordeiu până la palat.

Insă această omogeneitate a dispărut în secolul când cultura occidentală a pătruns la noi şi a făcut să se împarţă naţiunea în două categorii de oameni: în culţi şi inculţi. De aici deosebirea în toate manifestările vieţii dela partea cultă la cea incultă. Deosebiri în îmbrăcăminte, în muzică, în jocuri, în arhitectură în poezie, chiar în limbă, în credinţe şi religie. Altfel se joacă la ţară, altfel la oraş; limba e aproape altă; credinţa religioasă e aproape deosebită; îmbrăcămintea deosebită; muzica asemenea: la ţară se aude încă doina, la oraş simfonii. Aşa că s'a segmentat societatea în două părţi cu două idealuri deosebite, cu trebuinţe deosebite, şi deci c-o artă deosebită. Omogeneitatea de ideal şi de vieaţă dispărând, a dispărut şi omogeneitatea în artă. Şi aceasta este un *rău social*.

Inaintea noastră se pune o problemă însemnată: restabilirea unităţii de ideal, reintegrarea şi armonizarea sufletului social, pe baza unui ideal comun societăţii întregi. Să nu mai existe două bucăţi deosebite ale aceluiaşi corp etnic, trunchiări psihice mult mai periculoase decât cele fizice; să nu crească deo-

sebirea până la necunoaştere între cele două părţi componente.

Să nu se crează că această segmentare ar fi un rezultat fatal al unei culturi înaintate. Dacă aceasta ar fi un rezultat fatal, cultura ar fi o nenorocire. Dar nu e. Ca probă avem mărturia Greciei vechi, unde exista o cultură înaintată cu o omogeneitate de ideal în viaţă şi în artă.

Odată cu realizarea marelui ideal naţional al întregirii neamului într'un singur stat, problema culturei a căpătat noui laturi şi s'a mărit cu noui preocupări vitale. Traiul îndelungat al unor părţi din neamul românesc sub înrâurirea altor culturi străine, a produs o diferenţiare fatală de gusturi şi inclinaţii, de cari trebue să se ţină seama în meditarea mijloacelor de unificare sufletească desăvârşită a Românimii întregi. Arta naţională şi educaţia estetică trebue să aibă la bază sinteza a tot ce este în adevăr frumos şi românesc în toate ţinuturile româneşti.

Cum să stabilească armonia şi asemănarea ? Mijloacele sunt indicate : a face pe toţi copiii acestei ţări să înţeleagă, să preţuiască şi creaţiile spiritului popular de pretutindeni şi operile de artă ale artiştilor mari ai noştri şi ai omenirii. Să se simtă în acord poporul românesc întreg, cu păturile înaintate, în admiraţia unui ideal cultural comun.

Iată încă o însemnătate mare a culturei estetice, şi încă unul din scopurile către care trebue a îndrepta educaţiunea.

Opera şcolii în educaţia estetică.

1. Să nu se uite că e vorba de şcoli de cultură generală, nu de şcoli speciale de cultură estetică, sau mai exact artistică. Şi să nu se confunde cultura generală estetică cu cea special artistică.

Fără a formula un paradox, se poate spune că o cultură special artistică nu presupune numadecât una general estetică. Aceasta din urmă caută a desvolta perceptibilitatea frumosului sub toate formele lui de manifestare, nu numai în diferitele arte, ci şi în natură, şi în viaţă, şi în mediul inconjurător, şi în înfăţişarea esterioară a propriei persoane.

Şi nu rare ori s'au observat artişti distinşi, în o ramură or alta, cari nu arată niciun interes pentru alte arte deosebite de a lor, şi cari — ceeace e şi mai des — se împacă foarte bine cu traiul într'un mediu neestetic, urît şi murdar, ba încă suportă parcă cu plăcere şi cu mândrie un păr cu atât mai nepeptănat cu cât e mai mare şi, la mânile nespălate, unghii cu atât mai necurate cu cât sunt mai lungi.

2. Educaţia estetică în şcoală începe dela însuşi aspectul clădirii şi dela curăţenia clasei, a pereţilor albi sau curat vopsiţi, împodobiţi cu tablouri de intuiţie istorică, ştiinţifică sau cu vederi de artă.

In mediul estetic educator factorul cel mai impresionant este înfăţişarea demnă a profesorului sau profesoarei, prin o îmbrăcăminte curată, îngrijită, fără nimic exagerat şi excentric.

Incepând dela sugestiile în ordinea mai de jos a fenomenelor estetice, cele mai elementare îndrumări ale simţului estetic la copii sunt cele menite a trezi şi exercita simţul *curăţeniei.* Hainele lor, mâinile şi faţa lor, ca şi cărţile, caetele lor, toate trebuesc observate să fie păstrate în bună regulă de curăţenie. Pupitrele şi clasa, la ieşirea din şcoală, totdeauna să aibă grijă de a fi lăsate fără niciun semn de neglijenţă estetică, în sensul curăţeniei.

3. Dintre obiectele şi îndeletnicirile programului şcolar, se pot considera unele ca menite *direct* a da

educaţie estetică, în o direcţie oarecare; şi altele cari se pot utiliza astfel ca să contribuiască *indirect* la cultura simţului frumosului.

Obiecte *direct* îndreptate către cultura estetică sunt mai întâiu artele şi desteritătile: *muzica, desemnul, caligrafia,* şi cele ce dau corpului o tărie, o elasticitate şi o formă de atitudine care corespund cerinţelor frumosului fizic: *gimnastica, jocurile, sportul, dansurile.*

In o direcţie de manifestare mai subtilă, contribue la desvoltarea gustului şi simţului estetic *lucrul manual,* prin mijloacele de cari dispune spre a da materiei nu numai o dispoziţie de lucru util, ci şi o formă frumoasă. Din lucrările de mână ale fetelor, din munca de atelier a băeţilor ies adesea obiecte de adevărată artă, tot atât de folositoare pentru viaţă pe cât de frumoase pentru ochi.

Atârnă mult, firește, de alegerea subiectelor, de programa lucrului, de conducerea şi gustul maestrului, de spiritul estetic dominant în sala de lucru.

Dar această condiţie se pune dela sine şi pentru obiectele direct estetice, ca muzica, desemnul. O buchineală fără metodă şi fără elevaţia sentimentului frumosului zădărniceşte cele mai bune intuiţii obiective ce zac virtual în tehnica unei arte.

Pe o treaptă şi mai înaltă, căci operează cu mijloace mai ideale, stau faţă de cultura estetică *literaturile.* Gustul literar, simţirea şi aperceperea frumosului în poezie, în toate genurile literare, a fost de mult considerat ca o forţă educativă de prima ordine.

Ba încă, într'un timp, istoria educaţiei şi a şcoalelor ne arată că au fost în omenire epoce culturale în cari, la baza organizaţiei şcolare se aşezau literaturile, cu scopul lor particular al formării gustu-

lui şi sentimentului estetic, prin mijlocirea capetelor de operă ale geniilor poetice şi literare.

Aceasta a fost şi este scopul şi înţelesul special al *clasicismului,* fie el antic fie modern[1]).

Se înţelege dela sine că dintre toate literaturile şi limbile, acelea cari pot influenţa mai intim esteticeşte sunt literatura şi limba naţională. Deosebit de frumuseţile coprinse şi desvelite în creaţiile literare, chiar numai corecta întrebuinţare a limbei materne, în farmecele ei nobile, în construcţiile ei elegante constitue un minunat exerciţiu al simţului de măsură şi de echilibru al raporturilor dintre gândire şi expresiune.

4. *Indirect* pot contribui la educaţia estetică toate obiectele programului de studii, predate cu gândul bine lămurit, de a realiza cu ele nu numai şi numai o sporire de cunoştinţe şi o gimnastică a inteligenţei, ci a radia efectul lor asupra sufletului întreg, şi deci, în cazul de faţă, asupra sentimentului frumosului[2]).

Prilejuri se prezintă adesea şi la toate studiile, chiar la cele mai abstracte. La *ştiinţele naturale,* câte cazuri de frumos în natură nu întâlneşte spiritul, când se arată în clasă unele exemplare de animale, de plante, de minerale! E destul să se tragă atenţia în treacăt, asupra acestei laturi a însuşirilor lucrurilor. Chiar *matematicele,* fără a mai vorbi de spectacolul sublim al cerului, cu care se ocupă o ramură a lor, cosmografia, o simplă demonstrare şi construc-

1) Să se vadă această chestie tratată mai pe larg în **Didactica generală**, cap. „Concentrarea sau armonizarea studiilor", în deosebi: *Clasicismul,* p. 218.

2) Preocuparea aceasta educativă a învăţământului, numită *humanism* sau *social-humanism,* ca formă de armonizare a studiilor să se vadă mai pe larg expusă în **Didactica generală**, cap. respectiv.

ţie de figură geometrică frumoasă poate lăsa în spirit o urmă de impresie a ordinei şi proporţiei, una din condiţiile obiective a fenomenului estetic.

5. Dar revin, încheind, la observaţia făcută mai sus despre valoarea culturii estetice în educaţia naţională. Arta şi frumosul sunt cele mai puternice mijloace de atracţie şi de armonizare între suflete. Prin alegerea subiectelor şi prin tratarea lor, şcoala poate şi trebue să întrebuinţeze educaţia estetică în scopul unificării şi armonizării sufletului naţional.

II.

Educaţia Religioasă.

Educaţia şi instrucţia religioasă.

Ca şi pentru problema educaţiei morale, trebue să se deosebească lămurit partea ce se raportează la funcţiunile inteligenţei de aceea care priveşte sentimentul, inima, când e vorba de pătrunderea chestiunii relative la cultura religioasă.

Instrucţia religioasă dă informaţii despre chestii privitoare la credinţă, la originea şi evoluţia religiilor în genere, la naşterea în particular, firește, a religiei în care credem; ea dă informaţii relativ la religia creştină ortodoxă, la dogmele ei, la organizarea bisericei şi la peripeţiile ei în decursul vremii.

Invăţământul religiei ne arată legăturile genetice ale Creştinismului cu Vechiul Testament, şi pentru aceasta ne introduce în cunoaşterea istoriei poporului evreu şi a începuturilor lumii, aşa cum se oglindesc în Biblie, şi apoi se extinde asupra vieţii Mântuitorului, asupra suferinţelor şi învăţăturilor lui; scoate în lumină principiile moralei creştine şi ale articolelor credinţei.

Toate aceste idei şi cunoştinţe, luminând mintea nu rămân fără efect asupra sufletului întreg. Prin ecoul emoţional ce le însoţesc, prin impresionantele sugestii ale situaţiilor vieţii Mântuitorului, prin divina lui putere de iubire de oameni şi de unire tainică, până la identificare, cu divinitatea, ele inspiră cugetul şi-l înalţă către concepţii şi sentimente mai presus de orice legături cu viaţa pământească; dau impulsii, ca nişte stimulente ideale, pornirilor înăscute ale religiozităţii.

Influenţa educativă a învăţământului religios nu se poate contestă; învăţământul, în genere, poate fi şi deci trebue să fie educativ.

Învăţământul religios însă este numai o parte din întreaga *educaţie religioasă*, şi contribuţia lui la scopul acesteia este numai *indirectă,* prin acea înrâurire de radiare sufletească datorită legăturilor native dintre facultăţi.

Sediul propriu, însă, al educaţiei religioase, acolo unde se ţinteşte o *directă influenţare* asupra omului, este *sentimentul,* născut din acea înălţare a sufletului către o putere supra-pământească, eternă, cârmuitoare a lumii. Din unirea conştiinţei individuale omeneşti cu acea conştiinţă infinită şi eternă, a toate coprinzătoare, se naşte fiorul sublim al religiozităţii, cel mai înalt sentiment de care e capabilă natura omenească.

Educaţia religioasă este producerea şi desvoltarea acelui sentiment superior de legătură între om şi ceva mai presus de omenire, mai presus de raporturile ei pământeşti, mai presus de toate interesele vieţii trecătoare; sentiment de legătură cu ceva vecinic şi nesupus concepţiei noastre spaţiale, un suflet, un principiu, o lege, o putere care stăpâneşte şi cârmueşte totul.

Natura sentimentului religios. Datele înnăscute ale religiozității.

In educația religioasă, ca și în toată opera educației omenești, în genere, nu se creiază nimic *din nimic;* educatorul găsește în firea copilului anumite dispoziții și date înăscute, dela care pornește influența pentru desvoltarea mai departe a unei laturi caracteristice a făpturei omenești.

Sentimentul religios, pe care Höffding îl numește „sentimentul vieții cosmice", a vieții *totului* din care facem parte integrantă, ca din o ființă unitară, se naște în mod firesc din raporturile omului cu natura. In fața *Totului* infinit și etern, omul, ființa muritoare și slabă, a trebuit să simță totdeauna un sentiment de *smerenie* și *atârnare,* și, întrucât se năștea în el raportul acestei dependințe absolute, era natural să se nască și sentimentul *încrederii* și *recunoștinței* către puterea nemărginită de care atârnă soarta lui în lume.

Alăturea cu încrederea și cu recunoștința, ca un alt aspect afectiv al stării de atârnare, trebuia să se nască *teama,* și deci trebuința de a câștiga, prin orce mijloace, înclinarea binefăcătoare și binevoitoare a puterii supreme: trebuința *cultului;* precum și *iubirea* și *pietatea,* care, ca și recunoștința, au asemenea nevoe de a se arăta în afară prin semne și acte; altă cauză naturală a *cultului.*

Religiozitatea constă din conștiința legăturei cu ființa infinită și atotputernică, din sentimentul încrederii, iubirii, al temerii și respectului, al recunoștiinței și pietății, precum și din trebuința de a manifesta aceste sentimente prin toate formele cultului extern.

Toate aceste elemente sunt date naturale ale con-

stituţiei sufleteşti şi ale raportului ei cu infinitul cosmic, în care am apărut ca fiinţe conştiente vremelnice, din care facem parte, în care şi din care trăim, de care atârnă şi viaţa şi idealurile noastre cele mai scumpe.

Aceste elemente psihice constitutive ale religiozităţii nu sunt un produs convenţional al culturei şi al influenţei intenţionate din afară, ci rezultate firesti inevitabile, efecte ale unor cauze permanente. Religiile nu sunt dar nişte invenţii ale omului, cum îşi închipuia, în o vreme, puţina cultură istorică a unor scriitori.

Incercări de a explica originea religiilor.

Fiindcă educaţia religioasă, întrucât poate fi opera unei instituţii de cultură, unde colaborează mai mulţi factori, nu poate atârna de acţiunea unuia singur dintre ei — în cazul de faţă numai de rolul profesorului de religie — ci de colaborarea armonică a tuturor, informaţiile sumare ce urmează nu se adresează exclusiv profesorului de religie, care, de altfel, prin cultura lui specială, se presupune că şi le-a obţinut suficient din alte isvoare, ci conştiinţei didactice, în genere, a tutulor acelora ce sunt chemaţi a educa omul întreg, cu prilejul şi prin mijlocul instrucţiei.

O primă încercare de explicaţie a naşterii religiilor în omenire o înfăţişează secolul al XVIII-lea, secolul lui Voltaire, secolul zis filosofic, caracterizat prin raţionalismul său unilateral şi prin lipsa simţului istoric.

Modul cum se căuta să se înţeleagă producţiile istorice ale societăţilor omeneşti, era acela al producţiilor mecanice datorite intenţiei conştiente a omului.

Astfel chiar originea societăţii se reducea la o hotărîre deliberată a raţiunii, consemnată în o convenţie voluntară, în un contract între oamenii ce s'au învoit să alcătuiască o societate. **J. J. Rousseau**, în opera sa, *Le Contrat Social*, dă un exemplu tipic al acestei concepţii.

Şi tot astfel, prin convenţie şi deliberaere, s'ar fi creat şi limbajul. Şi tot un rezultat al intenţiei deliberate ar fi fost şi *religia*. Mai ales când s'a înteţit lupta duşmănoasă în contra bisericei, a fost gata hipoteza comodă care explica originea religiilor prin şarlatania preoţilor. **Voltaire** spunea în *Oedipe:*

> Les prêtres ne sont pas ce qu'un vain peuple pense;
> Notre crédulité fait toute leur science.

Iar mai categoric şi mai simplist în *Essais sur les moeurs:* „Qui fut celui qui inventa l'art de la dévination ? Ce fut le premier fripon qui rencontra un imbécile" [1]).

Religiile, după concepţia raţionalistă, mecanicistă, ar fi fost nişte născociri intenţionate ale preoţilor, ca să amăgească şi să exploateze mulţimea incultă, mistificând-o cu tot felul de închipuiri fantastice şi impresionante. Preoţii, bizuindu-se pe frica de necunoscut a omului ignorant, au inventat existenţa unui D-zeu, a făcut să crează mulţimea proastă că vieaţa nu se isprăveşte aici pe pământ, odată cu moartea şi cu înmormântarea omului; că mai este o vieaţă dincolo de mormânt, în lumea cealaltă, cu iad şi cu raiu, cu pedepse şi recompense date de D-zeu celor vinovaţi sau buni înaintea lui; şi că ei, preoţii, pot mijloci cu vrăji, cu rugăciuni, cu sacrificii, să îndu-

1) **Salomon Reinach**, *Orpheus*; histoire générale des réligions; 1914, pag. 14.

plece mânia zeului şi să îmbuneze pornirea răsbunătoare a atotputernicului, înduplecându-l să erte pe vinovaţi. Şi că astfel s'a înjghebat cultul şi riturile religioase, cari nu erau decât o speculă, un fel de comerţ fraudulos din care trăia şiretenia înşelătoare a preoţilor şi nimic mai mult, nimic altceva.

Copilăria acestei închipuiri superficiale în explicarea fenomenelor lumii istorice a dispărut cu totul azi. Începând din secolul al 19-lea, spiritul ştiinţific disciplinat prin metoda de cercetare a ştiinţelor naturale, cari căutau să înţeleagă originea vieţii, a fiinţelor organice, a speciilor animale, reducându-le la cauze naturale, a părăsit fantazia comodă a raţionalismului arbitrar omenesc, şi s'a încercat să explice şi naşterea societăţilor omeneşti, şi limbajul, şi religiile şi toate produsele istorice ale vieţii colective, căutând cauzele lor genetice în însăşi natura lucrurilor şi în constituţia sufletului.

Astfel, în locul artificialului şi intenţionatului, se arătă o altă concepţie: aceea a naşterii naturale, spontane, ca product firesc crescut din însuşirile constitutive ale lucrurilor, vine noţiunea instinctului înnăscut şi a desvoltării naturale.

Religiile se prezintară ca nişte fenomene naturale, născute în mod firesc, spontan, necăutat, neintenţionat; ele au variat după natura societăţilor, al căror product natural sunt, şi au evoluat cu aceste societăţi, modificându-se treptat cu modificările sufletelor, din cari au luat naştere. Spiritul ştiinţific, abandonând atitudinea antipatică şi duşmănoasă, a secolului XVIII, a luat, în mod firesc faţă de religie acea simpatie intelectuală, care priveşte toate fenomenele cu interesul de a înţelege şi explica tot ce a eşit din vastul laborator neintenţionat al lumii, al lumii organice, ca şi al celei anorganice.

Tot interesul intelectual al sociologilor şi psihologilor e de a stabili rădăcina, germenul natural din care se desvoltă religiozitatea. *Max Müller*[1]) dă ca origine a religiei impresia covârşitoare făcută asupra omului *de infinit*. Omul, pătruns de vastitatea, de imensitatea spaţiului, cerului, naturii înconjurătoare, pe care n'o putea coprinde cu simţurile, pe care ar fi vroit, din trebuinţa de a înţelege, s'o pătrundă intelectualmente, a recurs la concepţii extraordinare, la creaţii de fiinţe supranaturale, la explicaţii mitice, la religie. „Religia este, după el, produsul unei facultăţi a spiritului, care, independent de simţuri şi de raţiune, pune pe om în stare de a coprinde infinitul".

Guyau, în *L'Irreligion de l'Avenir,* observă cu dreptate că în sufletul omului primitiv — la care trebue să se caute originea religiei — nu se pot găsi puterile sufleteşti de care dispune omul de azi. Infinitul există pentru omul primitiv tot aşa de puţin, ca şi pentru copil sau pentru animalele chiar cele mai inteligente. Copilul abia dacă posedă ideia de spaţiu. In primele faze ale experienţii, toate obiectele par-că ar fi în apropiere. Pentru omul incult şi pentru concepţia omului primitiv, universul se sfârşeşte acolo unde bolta se aplică pe pământ, sfârşitul pământului e sfârşitul lumei, şi sfârşitul pământului e acolo unde se sfârşeşte orizontul. Au trebuit experienţe peste experienţe, observaţii îndelungate, grămădite din generaţie în generaţie, până să se priceapă că mai e, că trebue să mai fie ceva mai mult decât se vede şi intră în percepţia noastră sensibilă. Noţiunea de infinit e o noţiune relativ nouă.

1) Autorul celebrei scrieri: *„Introduction to the science of religion,* 1875. Tradusă în franţuzeşte.

Cu toată această întemeiată critică a lui Guyau, nu se poate tăgădui, în mod absolut, influenţa vastităţii lumii încunjurătoare, influenţa măreţiei fenomenelor, atât în înfăţişearea lor statică, precum şi în atitudinea lor dinamică, asupra sufletului omenesc O comparaţie involuntară a trebuit să se facă, în spiritul omului primitiv, între micimea lui fizică şi între immensitatea impozantă, zdrobitoare a universului, atât cât simţurile lui îi permiteau s'o coprindă; apoi, asemenea, între puterea lui fizică şi între forţele tot aşa de zdrobitoare ale naturii în manifestările ei dinamice. Şi dându-se neputinţa de a deosebi între ce e viu şi ce e mort, în timpurile primitive — omul a trebuit să vadă în această măreţie zdrobitoare şi ca înfăţişeare statică, şi ca energie dinamică, manifestarea unor forţe vii cu voinţă, inteligenţă, intenţie, ca şi el; adică a unor divinităţi, zei.

„Religia este, zice Guyau, un sociomorfism universal... Sentimentul religios este sentimentul dependenţei faţă cu *nişte voinţe* pe cari omul primitiv le pune în univers".

Pentru originea religiilor *H. Spencer*„ pune ca hipoteză *cultul morţilor*, cultul spiritelor dispărute din viaţă. Ce e neîndoios e că a trebuit să izbească în mod extraordinar de puternic şi de adânc sufletul omenesc: *moartea şi aparîţiile în vis a fiinţelor dispărute*. Impresia unor astfel de fenomene extraordinare a trebuit, incontestabil, să pornească sufletele către reflecţii neobişnuite, spre a explica trecerea dela viaţă la moarte, şi persistenţa, sub formă nepalpabilă, a imaginei omului mort, care apare în vis. De aici până a crede că acele spirite, degajate din corpul intrat în putrefacţie, pot să găsească alte corpuri, alte obiecte spre a locui, spre a se întrupa, nu e departe. Pe această cale s'ar explica *fetişismul*

primitiv, credința că spiritele morților ar fi trăind în corpuri, vii sau neînsuflețite, și că ar fi continuând influența lor bună sau rea asupra celor în viață.

Renan reducea nașterea religiei curat și simplu, la un *instinct al religiei,* instinct cu care s'ar naște omul, cum se naște castorul cu instinctul de a clădi, și unele păsări cu instinctul de a călători. La o epocă dată, la un moment din viață, acest instinct intră în funcțiune și dă naștere religiei.

Un instinct e incontestabil în joc în producerea religiei.

A recurge la porniri înnăscute ale naturei omenești este a da explicației un caracter științific. La nașterea religiilor se poate constata că are un rol și instinctul universal cel mai primitiv, *instinctul conservării,* atât individuale cât și sociale; precum alt instinct, aproape tot așa de universal și de primitiv, acela al *cauzalității,* instinctul de a înțelege, de a reduce la cauze fenomenele. Omul a căutat, la început, să înțeleagă lumea, nu atât pentru satisfacerea curat abstract și dezinteresată a inteligenții, ci mai mult ca s'o înțeleagă, spre a se feri de pericole și a se folosi de forțele ei.

Din instinctul conservării, din trebuința de a înțelege și din tendința antropomorfică a sufletului primitiv se pot explica și originea celor mai vechi religii, și începutul sentimentului religios, și necesitatea cultului extern. La început, când omul se găsia față de natură tot așa de străin, cum e copilul la începutul experienței lui; își explica fenomenele tot așa cum și le explică și copilul, atribuindu-le unor *ințenții: antropomorfismul.* Dacă vântul bate prea tare și face rău, e pentru că așa vrea el, și pentru că voește să facă rău cuiva. Dacă tună, fulgeră, trăsnește, e cineva

care săvârşeşte aceste acţiuni, din adins, ca să sperie, să ameninţe, să pedepsească. Forţele din natură au fost socotite ca manifestări ale unor fiinţe, cu atât mai extraordinare şi groaznice, cu cât nu se aseamănă deloc cu omul în înfăţişarea exterioară.

Frica de necunoscut, de supra-natural, de ne-obişnuit şi ne-înţeles a contribuit mult la acelaş rezultat: *primos in orbe deos fecit timor.*

Toate aceste încercări explicatoare, prin date etnologice, psihologice, istorice, arată cel puţin o atitudine hotărâtă a ştiinţei: de a nu mai considera religia ca o invenţie capriţioasă a omului, şi ca un fenomen arbitrar, destinat a dispărea ca toate modele culturale trecătoare, ci ca un produs natural, isvorât din constituţia sufletească a omului, pus în condiţii permanente faţă cu lumea.

Religia este, desigur, supusă, ca toate fenomenele istorice, evoluţiei. Şi, dela formele ei cele mai inferioare, potrivite pentru concepţiile şi conştiinţele primitive, până la forma pe care o găsim, bunioară, în Creştinism, ea a trecut prin multe faze de purificare continuă şi de înălţare treptată spre idealizare.

Din punctul de vedere pedagogic care ne preocupă, cu această formă superioară de religie avem a face în educaţie, pe elementele ei psihologice, pe concepţiile, pe dogmele,, pe sugestiile şi îndemnurile ei morale contăm.

Ştiinţa şi filosofia faţă de religie.

Pentru-că o trebuinţă culturală imperioasă cere factorilor educativi raporturi intelectuale de reciprocă îngăduire şi, pe cât posibil mai mult, de colaborare armonică, nu putem trece, fără a spune un cuvânt despre atitudinea obiectivă a spiritului ştiinţific şi filosofic faţă de religie.

Nu e vorba de atitudinea subiectivă a fiecărui individ în parte. Aceasta e supusă schimbărilor datorite împrejurărilor de educaţie şi de cultură personală, pedeoparte; iar pe de alta, e supusă unei reguli de manifestare dictată de rolul şi datoria carierii sociale căreia s'a dedicat, în cazul de faţă de aceea a sarcinei publice de educator.

Raporturile obiective ale ştiinţei şi filosofiei cu religia trebuesc limpezite mai ales în scopul armonizării influenţelor educative asupra spiritelor tinere. Ceea-ce se întâmplă uneori, din o trufie presumţioasă a ştiinţei unilaterale, conflictele căutate şi provocate parcă din adins între adevărurile parţiale ale ştiinţelor speciale şi între unele afirmaţii dogmatice, poate secundare, ale religiei, cu intenţia de a pune credinţa religioasă în o situaţie penibilă de inferioritate, sunt fenomene de patologie pedagogică şi şcolară, pe cari mintea echilibrată a unui profesor cuminte ar trebui să le evite cu rigurozitate, spre a nu produce în mintea, încă neformată, a copiilor un haos şi o tendinţă de anarhie intelectuală.

Să privim aspectul raporturilor dintre ştiinţă şi religie aşa cum ni-l înfăţişează istoria culturei, spre a trage din el învăţături şi sugestii folositoare punctului de vedere ce ne interesează. Am insistat asupra acestei chestii în altă lucrare, la care trimit pentru detalii[1]).

Extrag de acolo câteva pasagii potrivite pentru orientare.

Istoriceşte, se pot distinge trei faze ale raportului dintre Religie şi Filosofie.

---

1) Etica, Iaşi, 1922. Cap. „Necesitatea unei morale pozitive", în special punctul 2. „Raportul dintre Religie şi Filosofie", pag. 53 sq.

Prima fază, înainte de accentuarea cugetării filosofice: acord între elementele de cunoştinţă ce constituiau sfera ştiinţei timpului şi concepţiile constitutive ale Religiei, în o unitate armonică de conştiinţă.

Preludiile unui desacord trecător s'au ivit chiar în epoca filosofiei grece. Socrate a fost o primă victimă, şi efectul conflictului dintre cele două sfere ideale era cât p'aci să se resimtă şi asupra altor filosofi.

Evul mediu întreg prezintă tabloul unificării, pe o bază de acord intelectual, între afirmaţii dogmatice ale credinţei religioase şi speculaţiile filosofice. Filosofia s'a pus în serviciul ascultător al Religiei, devenind *ancilla theologiae*.

Cu reînceperea mai vie a cugetării pentru explicarea lumii pe baza nouilor date ale observaţiei naturei, din nou au apărut cazuri de dezacorduri cu atât mai strigătoare, că sfera metafizică teologică se precizase şi se consolidase, având, pentru paza ei integrală, o autoritate spirituală constituită în putere cârmuitoare înarmată cu sancţiuni teribile. Rugul, pe care a ars Giordano Bruno, începe, ca simbol, era modernă a raporturilor dintre cugetare şi credinţă.

Intoleranţa din partea păzitorilor dogmei se întrece cu îndrăsneala, tot mai accentuată, a spiritului duşmănos de negaţie, manifestat din partea filosofiei militante a timpului.

Raţionalismul secolului 18-lea, în care sarcasmul zeflemist al lui Voltaire dă tonul, reprezintă o culme, concretizată în actul copilăresc al Revoluţiei de a detrona oficial pe D-zeu.

Mai departe, nu se putea merge, fără a intra în regiunea nebuniei, în care geniul omenesc colectiv

nu poate rămânea decât o clipă, — clipa fatală a întâmplătoarei atingeri cu hotarele ei.

Spiritul ştiinţific al secolului al 19-lea, aprofundând şi domeniul fenomenelor lumii istorice, sociale, sufleteşti, a înţeles superficialitatea ruşinoasă a mentalităţii neistorice cu care secolul al 18-lea explica originea religiilor, şi a altor manifestări ale realităţii social-umane, ca invenţii arbitrare şi intenţionate ale voinţei omeneşti interesate.

Furia loviturilor duşmănoase dela o tabără la cealaltă s'a potolit. Puterea autorităţii bisericeşti n'a mai avut la îndămână unele din mijloacele efective ale sancţiunii coercitive. Loviturile ei n'au mai avut asprimea, care provoca reacţiunea brutală în contra forţei.

Pe de altă parte, ştiinţa a început a pătrunde în rostul firesc al religiilor în omenire; a început să-şi dea seama de isvorul adânc, instinctual, al sentimentului religios, ca un produs al unei necesităţi psihice; a început să privească, cu atitudinea interesului intelectual al explicării cauzale, viaţa religiei şi manifestările cultului.

Un raport de toleranţă reciprocă şi-a croit tot mai mult calea între cele două sfere, — vechile dogme ale credinţei şi noile afirmaţii formulate de inteligenţă pentru explicarea realităţii.

Forma din urmă a raportului de toleranţă reciprocă între filosofie şi religie nu reprezintă, drept vorbind, un acord, ci o *separare de sfere şi de atribuţii,* menită a evita cel puţin un eventual conflict între ele.

Una — ştiinţa, filosofia — ar avea de a face cu *ceeace este,* ca atare, cu adevărul obiectiv. Cealaltă, religia, cu interpretarea subiectivă a lumii. Una e

product al funcțiunii inteligenței. Cealaltă, al simțimântului și voinței.

Concepută de *Kant* și prezentată, între alții, de *Paulsen*, în forme plausibile, această concepție, ca să se așeze pacea singură între filosofie și religie, le desparte funcțiunile și domeniile, cerându-le să nu se amestece una, în raza de acțiune a celeilalte, religia să nu contrazică cercetările inteligenței, știința să nu tulbure pietatea sentimentului, Biserica, forma vizibilă a religiei organizate în instituție de cult, de o parte; alături, instituțiile de cercetare a naturei, Universitatea cu laboratoarele ei, trăind în pace.

Iată un raport și o atitudine, care, vremelnice or definitive, nu pot vătăma operei pedagogice. Înlătură cel puțin conflictul fățiș.

Dar se poate concepe o nouă fază a raportului dintre filosofie și religie, care duce la un acord ultim, nu prin separarea uneia de cealaltă, care constitue numai o stare de armistițiu și o probabilă evitare de conflict, ci o întemeiere a credinței pe concluziile concepției despre lume și viață trase de filosofie și metafizică din datele științei. „Fizica", în înțelesul larg de știință a naturei întregi, este baza pe care se așează metafizica spre a privi mai de sus și mai departe, în tainele firii, ca să ne spună ce ar putea fi dincolo de orizontul mărginit al experienței de toate zilele.

In metafizica monist-spiritualistă, în concepția panpsihist-panteistă a lumii își poate găsi trebuința religioasă a sufletului elementele de înțelegere cu filosofia, și fondul de clădire a unei credințe, care, în temeiurile ei adânci, ajunge la ideia luminoasă, proclamată de Isus ca doctrină despre lume, doctrină nu numai crezută, dar și *trăită*.

Nu-i lipsește monismului spiritual panteist modern,

schiţat de *Giordano Bruno, Spinoza, Fechner,* decât elaborarea în panteism moral, încercată, între alţii, de *Emerson,* ca să dea de stratul profund al luminii religioase, care se revarsă din învăţăturile lui Christos în paginile nemuritoare ale *Evangheliei* lui Ioan şi lui Luca.

Doctrina Mântuitorului: D-zeu este spirit.

„Adevărat vine un timp, şi acum este venit, când adevăraţii închinători se vor închina Tatălui în spirit şi adevăr".

„Spiritul este D-zeu şi cei cari se închină lui, trebue să se închine în spirit şi adevăr" *(Ioan,* IV, 23, 24).

Şi ca să exprime legătura metafizică între fiinţa individuală şi sufletul total, cârmuitor moral al lumii, la întrebarea: „Când vine împărăţia lui D-zeu ?", Christos răspundea Fariseilor:

„Impărăţia lui D-zeu nu vine pe văzute cu ochii".

„Şi nici nu se va zice: Iată este aici sau acolo. Căci împărăţia lui D-zeu este chiar în voi" *(Luca,* XVII, 20, 21).

După cum şi D-zeu, care e spirit, este în noi.

„Tatăl este în mine, şi eu în Tatăl". „Eu şi Tatăl una suntem" *(Ioan,* X, 30, 38).

Ce ar putea spune alta filosoful spiritual modern, care pune la baza realităţii spiritul, şi înfăţişează fiinţa omenească individuală sub cele două aspecte: ca trup, făcând parte organică din universul fizic; ca spirit, parte organică din unitatea sufletească ce alcătueşte esenţa lumii ?

Ca să dea nota specifică a religiozităţii, e destul să insiste asupra acestei legături („religio") dintre sufletul individual şi sufletul universal, şi să dea terminologiei technice filosofice un colorit teologic. Bunioară:

Numai D-zeu este, şi nimic nu este în afară de

el, o propoziţie uşor de înţeles, după cum mi se pare şi condiţia exclusivă a orcărei vederi religioase.

Se poate să fie altfel, dacă e *Deus sive natura* al filosofului modern ?

Spre această uniune intimă a cugetului cu D-zeu conducea senina doctrină a Mântuitorului şi Învăţătorului. Şi dacă, în adâncimea ei limpede, scapă înţelegerii multora de azi, ce e de mirare că ideia metafizică religioasă a doctrinei întâmpina atunci greutăţi de a pătrunde în priceperea exactă a mulţimii, ba chiar a unora din discipolii apropiaţi ? (*Ioan,* XIV, 1 şi 3—12).

Şi ce e de mirare că Învăţătorul era nevoit să recurgă la vorbirea figurată a exemplelor şi pildelor, ca să-şi concretizeze gândirea abstractă ? (*Ioan,* VI, 47—63).

Am prezintat aceste consideraţiuni ca un mod posibil de a stabili un acord între religie şi filosofie, între credinţă şi cugetare.

Sânt departe de a-mi închipui că acest mod de a gândi va împăca toate spiritele şi va deslega problema pentru toate minţile.

Am vrut să arăt numai că stând pe fondul unei filosofii cunoscute, al celei mai întemeiate din toate, se poate ajunge la o credinţă religioasă, identică în concepţie cu fondul filosofic al religiei creştine. Şi consider o fericire pentru cine îşi poate clădi armonia sufletească pe acordul dintre credinţa şi convingerea sa ştiinţifică-filosofică.

Atitudinea profesorului-educator faţă de religie. — Or cum ar gândi însă cineva în chestia aceasta, două atitudini sunt admisibile în opera educativă a instituţiilor culturale de stat: or aceea care constă în rezerva dictată de concepţia separării sferelor religiei

deoparte și științei de alta, tolerându-se reciproc, fără a se amesteca una în atribuțiile celeilalte, or atitudinea de acord principial și fățiș.

Desacordul afirmațiilor, când există, între spusele religiei și ale științei, *nu trebue ridicat la forma acută a unui conflict dușmănos*, chiar dacă acest conflict s'ar găsi latent sau mai accentuat în mintea profesorului.

Mai întâiu, pentru că acele deosebiri pot fi de ordine secundară;

al doilea, pentru că ele ar putea găsi, în o minte mai bine orientată, un mod de interpretare acceptabilă pentru unitatea de conștiință și de convingeri;

al treilea, pentrucă poate chiar în spiritul profesorului acea nedomirire sau desacord e o fază trecătoare, supusă modificărilor aduse de o mai îndelungată reflexiune;

al patrulea, pentrucă nu e nimic mai dezastros în opera de educație decât a contribui la distrugerea unității intelectuale a personalității, a pune în conștiință cauze de desechilibru, cari pot rătăci și aduce desorientarea sufletului, tocmai în ordinea morală cea mai delicată, cu legături complexe în toată sfera idealității.

Aceste sguduiri periculoase ale conștiinței, dacă se întâmplă să vină uneori fatal în desfășurarea vieții individuale, aducând uneori dezastre morale ireparabile, cel puțin ele să nu vină tocmai din partea celor ce sunt datori a da sufletelor un sprijin, o îndrumare, o normă solidă și neclintită în viață.

Aceste devieri și nedomiriri nu pot găsi prilej decât în laturea intelectualistă a religiilor, în acea parte a constituirii lor care privește reprezentarea, înțelegerea și explicarea lumii, în originea ei, în forma și

mersul, în legile şi destinul ei; adică în partea ei metafizică.

Religia, însă, are un fond cu totul şi exclusiv specific al ei, unde ea nu se încrucişează cu sfera altor domenii de cugetare, ca să aibă prilejuri de neînţelegeri şi contraziceri: acesta este sentimentul propriu zis religios. Chiar pentru cel mai intransigent necredincios al dogmelor, dacă nu e un suflet pervertit de o falsă filosofie sau de o ştiinţă neisprăvită şi rătăcită, rămâne intangibil fondul permanent omenesc al religiosităţii, ca sentiment. *Guyau* în *l'Irréligion de l'avenir* — înţelegând prin *irreligiune,* lipsa părţii intelectualiste a religiei, adică „negaţia orcărei dogme, orcărei autorităţi tradiţionale, orcărui miracol, orcărui mit, orcărui rit ridicat la datorie" — a spus-o categoric că chiar *religia* sau *irreligia*, în acest înţeles extremist, „nu este sinonimă cu impietatea, cu disprețul fondului metafizic şi moral al vechilor credinţi. De loc; a fi *irreligios* sau *a-religios* nu înseamnă a fi *antireligios.* Ba ceva mai mult, ireligiunea viitorului va putea păstra din sentimentul religios ce era în el mai curat: deoparte admiraţia cosmosului şi a puterilor intime ce se desfăşoară în el; pe de altă parte căutarea unui ideal, nu numai individual, ci social şi chiar cosmic, care trece peste realitatea actuală".

Dacă aceasta este adevărat de un viitor îndepărtat, care contează pe o relativă schimbare, dacă nu a fondului naturei omeneşti, în tot cazul a elementelor corelative ce constituesc starea ei de fapt, într'un moment istoric dat, e cu atât mai adevărat pentru starea sufletească de azi, peste care n'a trecut încă opera de prefacere treptată şi îndelungată a timpului.

Educatorul are în faţa lui o conştiinţă omenească

dată în condiţii de timp, de loc, de cultură, de organizaţie anumită, produs al evoluţii de până azi a omenirii. El nu este îngăduit a lua iluzia unui viitor problematic drept realitate actuală şi a face operă de utopist şi de fantezie, lucrând asupra unei închipuiri neexistente.

El are înaintea lui conştiinţa religioasă a unui popor, în o formă determinată de trecutul lui istoric şi rezemată pe datele unei culturi a omenirii; şi întrucât idealul suprem al educaţiei omeneşti şi naţionale cade în acord cu acea conştiinţă şi se poate sprijini pe dânsa, e dator a conta pe realitatea ei, a se ajuta cu ea şi a se orienta după ea în opera sa.

Influenţe de colaborare comună pentru formarea religiozităţii.

Orce profesor, în care se află o conştiinţă religioasă, într'un grad şi o formă oarecare, poate contribui la trezirea şi desvoltarea religiozităţii în sufletele tinere.

După cum am observat cu prilejul educaţiei estetice, există o concepţie pedagogică în care învăţământul întreg, prin modul de prezentare a cunoştinţelor la fiecare specialitate în parte, devine un *mijloc de exercitare a sentimentelor superioare*. Astfel acţiunea educativă a exercitării funcţiunilor emoţionale revine nu exclusiv unor anumiţi factori şcolari speciali, ci tuturor, în comun.

Observaţia priveşte şi educaţia sentimentului religios.

Mai întâiu şcoala însăşi, ca influenţă tacită a mediului, poate servi de sugestie religioasă, prin regula şi modalitatea serviciului divin, în anumite cazuri de solemnitate, prin rugăciunile obişnuite de

intrare şi ieşire din clasă, prin respectul datorit cultului şi orcărei amintiri materiale ce stă în legătură cu dânsul, icoanelor, cărţilor bisericeşti şi religioase, imaginilor şi tablourilor de scene din vieaţa Mântuitorului şi din istoria religioasă.

Exemplul viu al educatorilor face, şi în această privinţă, efectul cel mai hotărîtor.

Dar înălţarea sufletelor până la emoţia religioasă o poate realiza învăţământul fiecărui obiect de studiu. Mai în toate direcţiile de cercetare dăm de limite ale puterilor noastre de pricepere şi de explicare, dincolo de care necunoscutul, chiar *incognoscibilul,* poate chiar miraculosul pune sufletul în faţa tainei nepătrunse a lumii.

E momentul pregătitor al emoţiei religioase.

In alte direcţii se ajunge la priceperea dependenţei soartei omeneşti de puteri, de legi, de o alcătuire suverană a lumii, care a făcut posibilă existenţa şi înfiriparea aspiraţiilor ideale, cu nădejdea în realizarea lor.

Şi elementele psihice ale sentimentului religios sunt gata. Inchegarea lor e o chestie de o clipă fericită a simţirii.

Şi naturalistul, şi istoricul, şi cosmologul şi fizicianul, şi psihologul, toţi specialiştii studiilor şcolare, dacă au puţin spirit de elevaţie şi o inimă înzestrată cu sensibilitatea idealului, pot găsi ocazia potrivită să deştepte acea mişcare a sufletului care are ceva din fiorul religiozităţii.

Herbert Spencer vorbeşte chiar de cultura religioasă pe care o dă sufletului omenesc disciplina ce câştigă mintea din îndeletnicirea cu ştiinţa. „Desigur, zice el, o parte din ştiinţa curentă este împregnată de spiritul irreligiozităţii; dar acest spirit nu există în ade-

vărata știință, în aceea care pătrunde mai adânc de suprafață."

Și citează un interesant pasagiu din naturalistul Huxley: „Adevărata știință și adevărata religie, a zis profesorul Huxley, terminând ciclul conferințelor sale, sunt două surori gemene pe cari nu le poți despărți fără să pricinuești moartea și uneia și celeilalte. Știința progresează cu cât e mai religioasă, și religia înflorește cu cât baza ei e mai solidă științificește.

„Marile opere îndeplinite de filosofi au fost mai puțin rodul inteligenței lor decât al direcției imprimate acelei inteligențe de un spirit eminamente religios. Adevărul s'a revelat răbdării lor, dragostei lor, simplicității lor, devotamentului lor, mult mai mult decât perspicacității lor."

E interesant cum caută cu insistență acest mare filosof și om de știință să demonstreze că știința adevărată este fundamental religioasă. Știința e religioasă „pentrucă face să se nască un respect profund de acele uniformități de acțiune a naturei cari se descoperă în toate lucrurile, și o credință implicită în ele. Prin experiențele sale acumulate, omul de știință capătă o credință desăvârșită în raporturile neschimbătoare dintre fenomene, în relația invariabilă dela cauză la efect, în necesitatea rezultatelor bune sau rele... El descoperă că legile, la cari trebue să ne supunem, sunt în acelaș timp *inexoarbile* și *binefăcătoare*. El vede că supunându-ne lor, mersul lucrurilor tinde mereu spre o mai mare perfecțiune, spre o mai mare fericire... Și astfel, afirmând principiile eterne ale lucrurilor și necesitatea de a ne supune lor, el se arată profund religios."

Și la aceste considerații Herbert Spencer mai adaugă una, pe care de asemenea nu mă pot opri de

a o comunica aci: „Ştiinţa singură poate să ne dea o idee justă de ceeace suntem şi de relaţiile noastre cu misterele a ceeace există în sine. Arătându-ne tot ce putem şti, ea ne arată în acelaş timp limitele din colo de cari nu mai putem şti nimic... Ea ne face să simţim, cum nimic altceva nu ne poate face să simţim, slăbiciunea inteligenţei omeneşti faţă de ceea ce depăşeşte puterile acestei inteligenţi." „Savantul sincer — şi prin acest nume nu înţelegem pe acela care nu face altceva decât să calculeze distanţele, să analizeze compuşii ori să eticheteze speciile, ei pe acela care, dincolo de aceste verităţi de ordin inferior, caută adevărurile mai înalte, şi poate veritatea supremă — adevăratul savant, zic, este singurul om care ştie mai bine cât este mai presus, nu numai de cunoştinţele omeneşti, dar de oarece concepţie umană, acea putere universală, ale cărei manifestări sunt Natura, Viaţa, Cugetarea." [1]).

In altă ordine de idei, se ajunge la o stare de suflet înrudită cu religiozitatea, de câte ori se naşte un sentiment de iubire, de pietate, de adoraţie aşa de puternic, aşa de covârşitor şi de exclusivist pentru *ceva,* încât omul pune acel ceva mai pre sus de orce în lume şi e în stare să dea tot, chiar viaţa pentru el. Acel „ceva" poate fi patria, poate fi onoarea, poate fi o idee, adevărul, dreptatea: *fiat justitia pereat mundus.* Şi atunci se zice de ce acel om are cultul adevărului, al justiţiei, al patriei, al cinstei.

Negreşit, scoborându-ne din sfere superioare, obiectul adoraţiei poate fi ceva mai puţin în raport vizibil cu sublimitatea divinului — o persoană, cercul restrâns al familiei, copilul, soţia, — iar, dincolo de hotarele normalului, poate fi aceea ce constitue pa-

1) *De l'Education,* cap. „Quel est le savoir le plus utile".

tima şi egoismul: adoraţia „eului" propriu, auto-idolatrial omului ce se crede pe sine centrul şi scopul final al lumii, şi deci blagosloveşte de sus pe cei ce îl adoră şi afuriseşte pe ceilalţi; sau poate fi idolatria celor ce se 'nchină-la aur, ca avarul; la putere, ca ambiţiosul; la o panglicuţă sau o brăţară, ca frivolitatea uşoară. Şi acestea se pot numi religii, cum se numia religie fetişismul care adora pietrele, pisicele, crocodilul. Chiar ambiţia deşartă a semicultului de a nu avea nici-o religie, se poate zice că poartă în sine ceva din caracterele cultului: acel ceva e tocmai gărgăunele irreligiei, pentru care vanitatea învăţatului neisprăvit e în stare să se sacrifice. Şi naturei îi place câteodată să facă paradoxe. Se poate vorbi de religia ateului, cum psihologul vorbeşte de caracterul omului lipsit de caracter. Ştiinţa faptelor înregistrează şi studiază toate fenomenele, fără să le aleagă decât după interesul lor teoretic. Botanica culege şi cercetează atât grâul şi roza, cât şi mărăcinele şi mătrăguna.

Procedarea eticei şi a pedagogiei este alta. Ştiinţa normativă se conduce după un criteriu dictat de interesele superioare ale vieţii şi ale idealului.

Eficacitatea educativă a practicei cultului. — Pentru educaţia religioasă nu trebue să se uite ce parte însemnată de efect are practica cultului extern. O frecuentare cât mai regulată a serviciului divin săvârşit în biserică, frecuentare pregătită de mai înainte cu informaţii prealabile, cari să ajute înţelegerea aprofundată a slujbei religioase şi să dea starea de suflet prielnică elevaţiei şi emoţiei religioase, este unul din mijloacele cele mai sigure ce stau la îndemâna, în puterea, şi în datoria educatorilor şi a şcolii. Aci e firesc să aibă rolul de căpetenie profesorul de religie.

Dacă modul de oficiare a serviciului divin s'ar orienta, şi el, de scopul unei educaţii religioase a publicului ce frecuentează biserica, atunci şi cetirea pasagiilor din cărţile sfinte — evanghelia, apostolul — şi rugăciunile, şi cântările, ar fi făcute, ca şi predicile, astfel ca să fie bine înţelese de ascultători şi să lase asupra spiritului impresia lor naturală. Orce mijloace menite a uşura aperceperea şi priceperea slujbei răspund unei trebuinţe sufleteşti ce stă la baza educaţiei religioase şi dă naştere credinţei pe care se ridică Biserica, spre a o păstra şi a o servi.

ADAUS

În chestia acordului minorităților. — În special EVREII [1] —

In legătură cu problema determinării idealului după țară și epocă [2]

Logica principiilor se desfășoară limpede, liniștit și lin, în limita unor suposiții convenabile.

Realitatea iese câteodată violent din cadrul rațiunilor abstracte, adesea hipotetice dacă nu convenționale și arbitrare, și păşeşte sgomotos pe scena faptelor concrete a vieței și istoriei.

După ce-au fost aşezate pe hârtie principiile expuse la locul lor, în text, în lumina senină a deducțiilor raționale, aşa cum au fost cugetate din anul constituirii României Noui și aşa cum au fost formulate până azi, iată că, în momentul publicării lor, deodată realitatea vie a faptelor sociale concrete se mişcă, prinde glas, își pronunță cerințele, își manifestă ființa.

Observatorul teoretician devine atent, ca să constate și să noteze faptele, pentru căutarea adevărului și explicarea realității.

Indrumătorul, cu un sentiment de datorie și mai accentuat, din cauza răspunderei sale practice, urgente, imediate, se opreşte ca să-și orienteze cât mai repede și mai precis mersul spre ținta ultimă a menirii sale publice.

---

(1) Pag. 195.
(2) Pag. 155.

Când scriu aceste rânduri, suntem în plină mişcare a problemei evreieşti.

Problema s'a pus aşa de brusc şi de violent, încât se potriveşte mai bine să zici că a *izbucnit*. Ca o boală gravă care se declară cu prilejul unei mici răceli.

Incidentul ne-însemnat, în aparenţă, care a deslănţuit mişcarea, a fost.... un cadavru. Un cadavru de ovreiu, furat de studenţi de studenţi ovrei din sala de disecţie a Universităţii din Cluj.

Sentimentul demnităţii româneşti atins prin fanatismul unui gest care accentua un privilegiu de neam şi de rasă în faţa sacrificiului comun cerut de ştiinţă pe altarul adevărului folositor omenirii, a răscolit întreaga fiinţă morală a tinerimii, a făcut-o să privească mai de aproape şi din toate punctele de vedere raportul etnic dintre Români şi Evrei, mai întâi în cadrul mărginit al templelor culturei naţionale. Şi de aici, după ce s'a constatat — cea ce nu se ştia! — că proporţia elementului semit faţă cu cel românesc nu este cea firească a unei minorităţi etnice faţă de majoritatea elementului de baştină, ci din contră este tocmai proporţia nenaturală *a unei majorităţi a minorităţii etnice străine faţă de minoritatea majorităţii etnice de baştină;* după ce s'a constatat că, la Iaşi, bunăoară, sunt, în unele facultăţi, ca cele de medicină şi de farmacie, 80% şi 90% studenţi evrei, în liceu 60, 70 şi 80% elevi evrei, problema s'a generalizat, s'a pus întrebarea: dacă acest raport perzistă, care va fi soarta culturei naţionale româneşti? Ccare va fi stratul dominant al ţării? Ce va deveni sufletul şi caracterul neamului care constitue raţiunea de a fi a *statului românesc?* Care va fi în faţa istoriei, în faţa lumii şi a posterităţii priveliştea Românii Noui şi Mari, priveliştea unui popor abia unit în stat liber, care îşi pune capul sub jug străin în propria lui ţară, după ce abia a scăpat de jugul străinilor de peste hotare?

Intrebarea, emoţionantă prin ea însăşi, devenia iritantă pentru că nu se vedea soluţia prin mijloace sigure de prefacere evolutivă. S'a tins deodată la a-

şezarea lucrurilor în raporturile lor naturale. S'a cerut *numerus clausus.*

Rezultatul ?

In momentul acesta avem Universităţile închise, şi toată România agitată de o chestiune culturală, socială, politică.

Fără a schimba nimic din principiile generale formulate mai sus în text, revenim asupra lor, spre a le precisa în lumina faptelor.

Faptele aruncă lumină asupra principiilor, numai dacă, după constatarea lor obiectivă, sunt privite în lumina înţelesului lor raţional.

O problemă, de orce fel, rămâne insolubilă, dacă nu i se cunosc *datele;* sau se desleagă insuficient şi rău, dacă nu se ţine seamă de toate datele, sau dacă se omit cele mai de seamă.

Şi problema ovreiască nu este *aceiaşi* în toate ţările. In fiecare ţară se prezintă cu date noui, care îi hotărăsc altfel soluţiunea.

La noi datele esenţiale ale problemei ovreieşti, cari — *toutes choses égales d'ailleurs* — o complică şi o agravează, sunt:

1. *Numărul excesiv de mare de Evrei,* număr mai mare, faţă de populaţia ţării, decât în orice altă ţară din lume.

După o statistică mai nouă, iată cum s'ar prezenta raportul Evreilor cu populaţia în diferitele state ale Europei:

Suedia	1 ovreiu la	7500	locuitori
Spania	„ „ „	6200	„
Anglia	„ „ „	800	„
Franţa	„ „ „	450	„
Belgia	„ „ „	420	„
Serbia	„ „ „	120	„
Italia	„ „ „	80	„
Bulgaria	„ „ „	78	„
Rusia	„ „ „	76	„
Germania	„ „ „	63	„
Austria	„ „ „	23	„
Turcia	„ „ „	21	„

Ungaria	1 ovreiu la	16	locuitori
Polonia	„ „ „	13	„
România	„ „ „	7	„

Chiar presupunând că ţifra raportului din România n'ar fi tocmai aşa de jos faţă cu cea din Polonia, mângâierea n'ar avea o însemnătate serioasă.

Pe de altă parte, numărul ovreilor cari zilnic trec graniţele în România, din toate părţile, mai ales din Rusia şi Ucrania, unii primiţi de milă, alţii strecuraţi prin fraudă şi conrupţiune, alţii furişaţi prin surprindere, este, după mărturisirea celor ce cunosc lucrurile de aproape, aşa de mare în cât cifra raportului din statistică, privitoare la România, este mai mult decât probabilă. Iar dacă nu se va opri imediat şi cu desăvârşire *invasia*, situaţia oglindită în acea statistică va putea fi în curând chiar inferioară realităţii.

Iată-o împrejurare destul de agravantă prin ea însăşi, care face să se pună un accent şi mai strigător pe a doua condiţie esenţială a problemei, anume:

2. *Imposibilitatea asimilării elementului ovreiesc cu elementul de baştină românesc.*

Numai simpla schimbare de raporturi numerice dintre elementul etnic dominant, care alcătueşte caracterul propriu al unui stat naţional, şi elementul etnic străin introdus în organismul lui, schimbă fundamental datele problemei şi deci modalitatea soluţionării ei, dela un popor la altul, dela un stat la altul. Unificarea relativă şi armonia necesară convieţuirii altfel se va realiza, când *un* străin intră în legături de viaţă cu 450 sau cu 800 de locuitori ai naţiunii autohtone. Şi altfel se speră că se va putea realiza aceeaşi condiţie de convieţuire armonică şi de unificare socială, când *un străin* are raporturi de vieaţă numai cu 7 locuitori ai naţiunii ce alcătueşte statul etnic autohton, în care a intrat şi în care trăeşte în *masă compactă*.

Franţa cu cei 450 de membri ai săi faţă de *un* evreu şi mai ales Anglia, cu cei 800 de conaţionali faţă de *un* evreu, sunt ţări cari nu pot să înţeleagă

şi să judece, din proprie experienţă actuală, o ţară în care stau numai 7 conaţionali faţă de acelaşi element etnic străin — chiar dacă celelalte condiţii de cultură, de organizaţie economică, politică, etc. ar fi aceleaşi.

Şi aceste condiţii *nu sunt aceleaşi* la popoarele francez şi englez, deoparte şi la cel român de alta! Cele dintâiu, având un suflet întărit de o veche cultură naţională, crescută de secole din propriul geniu etnic, trăesc în forme de organizare politică, socială, economică bine închegate într'un stat consolidat de veacuri. România, la începuturile şovăelnice ale unei culturi proprii naţionale, departe de a-şi avea un stat etnic constituit de *veacuri*, abia azi stă în faţa problemei acestei constituiri, abia azi a isbutit să şi vază naţiunea întregită, abia azi se agită zilnic cu chestia nedesiegată încă a *unificării*, abia azi îşi chibzueşte — şi nu e lăsată să-şi mediteze în tihnă — propria organizare a statului etnic, în o *constituţie* naţională. *Abia azi!*

Ce-au făcut alte popoare în momentul când erau preocupate de chestia propriei organizări, încă nedesăvârşite, a statului lor naţional? Şi, firește, punem întrebarea, uitându-ne la popoarele ce stau în fruntea civilizaţiei europene şi dela cari suntem îndemnaţi să luăm pildă.

Ce a făcut, bunioară, Anglia? Ne-o spune istoricul sociolog **Houston St. Chamberlain,** englez de origină, dar cunoscut, în o bună parte a activităţii sale publicistice, prin apriga sa propagandă pentru ideia culturei şi dominaţiei pangermaniste. Anglia a expulzat la începutul organizării statului său modern, pe *toţi evreii* de pe teritoriul său (la 1290). A închis pentru ei graniţele, timp de secole. Şi nu le-a deschis decât după constituirea şi consolidarea statului etnic din toate punctele de vedere: social, economic, comercial, industrial, politic, religios. Atunci a deschis porţile cetăţeniei engleze şi nici atunci nu le-a lăsat larg deschise decât dela 1860 încoa. Nu mai era nici o primejdie de perturbare a funcţionării normale a statului englez. Scopurile şi mijloacele vieţei lui publice erau şi sunt fixate. Nu intră nimeni în el

decât asimilându-se, şi cine pătrunde în el, e forţat, în mod natural, să-l servească.

Şi totuşi, acest organism politic viguros nu are de luptat decât cu *un* element semit repartizat la 800 englezi, din o masă etnică împrăştiată, fără mare unitate compactă, în populaţia de baştină.

De aceia în Anglia chestiunea evreiască *nu există*. Şi de aceia Anglia nu e competentă să o înţeleagă şi să o deslege aiurea. Şi nici nu concepe *că* şi *cum* poate să existe în alte ţări o astfel de problemă. Memoria experienţei sale istorice ? E în cărţi, nu în capetele diplomaţilor.

Ceva mai competente a înţelege chestia semită dela noi sunt popoarele la cari proporţia populaţiei evreeşti faţă de populaţia autohtonă se apropie, întru câtva, de a noastră: Germania, Austria, Ungaria. Nu mai vorbim de Polonia şi de Rusia.

Experienţa acestora? E cunoscută. Nu insistăm.

La marea greutate a asimilării Evreilor, *din cauza numărului* lor exorbitant, greutate care merge până la *imposibilitate,* se adaugă una peremtorie:

Evreii nu vor, şi *nu pot să vroiască* a se asimila.

Nu vor. Aceasta se vede mai ales după războiu, din recrudescenţa crescătoare a *sentimentului naţional evreesc.* Reviste evreeşti, jurnale evreeşti, societăţi culturale evreeşti — Hakoah, Macabei — teatre evreeşti, partide politice evreeşti. *Sionismul*, în toată vigoarea şi splendoarea lui. Dar nu „Sionismul" propriu zis, al regenerării unei naţii pentru reconstituirea unei ţări proprii, în vechiul pământ al patriei istorice, în Palestina. Nu. Ci Sionismul *pe loc.* „Teritorialismul", drept vorbind.

Adică — o utopie — Palestina în România. O ţară în altă ţară! Să zicem oare şi un stat, în alt stat ? Tendinţa logică a naturei lucrurilor impune minţii această concluziu.

Şi concluzia e fatală. Evreii nu numai că *nu vor,* în mod conştient şi intenţionat, ca Sioniştii naţionalişti, să se asimileze cu Românii, dar nici *nu pot să voiască* a se asimila. Inconştient, ca o pu-

tere supra-omenească, *ceva* îi ţine legaţi în o comunitate solidară, compactă, indisolubilă, în o patrie intangibilă, ideală. E legea lor, sau religia. O religie, care nu regulează numai raporturile metafizice dintre om şi Dumnezeu, ci pe acelea dintre om şi om în societate politică. O religie dublată de o constituţie de stat — fundamentul statului *teocratic,* singura rămăşiţă a religiilor ce alcătuiau statele teocratice ale antichităţii dispărute de veacuri în trecutul depărtat.

Această *lege* îi ţine strâns legaţi între ei în o comunitate proprie, în o societate politico-religioasă, indiferent de locul unde se găsesc. Uniţi separatist nu numai în hotarele ţării ce locuesc, dar şi peste acele hotare, în o unitate evreească naţionalistă — şi totuşi internaţională şi supra-naţională — poporul ovreesc formează un bloc etnic şi social-politic-religios pe deasupra şi printre celelalte state proprii. *Alianţa israilită internaţională,* înfiinţată în 1860, e un fapt.

Acest bloc izolat, impenetrabil şi indisolubil, trăeşte închis în graniţe invizibile, având iluzia — ba mai mult decât iluzia — unui stat naţional propriu. Şi uneori iluzia, cu puterea ei de sugestie, caută o bază de realizare în afară. Nu s'a încercat populaţia israilită a unei localităţi din Moldova, de pe lângă Iaşi, să pună la intrarea comunei, locuite în majoritate de evrei, stâlpi cu indicaţia legii lui Moise? Nu s'a trezit deunăzi în Iaşi doi rabini umblând dela o şcoală la alta, ca să ceară să nu se ţină examene sâmbăta?

E natural. Popoarele au instinctul lor de conservare care caută să se afirme *cum poate, unde poate, cât poate.* Şi poporul evreesc a dovedit că are acest instinct într'un grad remarcabil.

Dar nici poporul românesc nu e lipsit cu totul de acest instinct natural de conservare proprie.

Şi atunci se impune să se adaoge, la cele două condiţii de mai sus ale problemei, încă una:

3. *Instinctul de conservare al poporului român.* In acord cu principiile dreptăţii omeneşti universale, el cere să fie lăsat a se desvolta liber după legile ine-

rente ale firii lui etnice, fără a fi stânjenit, în evoluţia sa naturală, de forţe străine perturbătoare.

* * *

Iată *cele trei date esenţiale* ale problemei semite în România.

Nu se poate uita şi omite nici una din ele. Ele nu sunt concepţii mai mult sau mai puţin arbitrare ale minţii şi voinţei omeneşti. Sunt fapte de observaţie, luate din modul de a fi al realităţii sociale.

Nu sunt nici numai deducţii din principii aprioriice ale raţiunii abstracte. Sunt legi obiective evidente ale naturei lucrurilor.

In limita indicaţiilor lor trebue căutată soluţia problemei.

Incercările de a le eluda sunt zadarnice. Infrângerea lor e pedepsită de natură, şi duce la dezastre sigure, fiecă acele dezastre sunt prevăzute ori nu, fie că vin mai curând sau mai târziu.

Voinţa omenească — naţională or internaţională,— nu poate schimba legile naturei.

Legile omeneşti, constituţiile, convenţiile, tratatele cari regulează raporturile dintre oameni şi popoare, îşi întemeează legitimitatea şi trăinicia lor numai pe acordul lor cu datele naturale ale problemei ce vor să delege.

Restul nu e decât iluzie şi joc periculos al capriţiului omenesc.

Desvoltarea consideraţiilor de mai sus, nu intră în scopul acestor rânduri. Aici, în măsura impusă de cadrul cărţii, am voit numai să precizez, în lumina faptelor, înţelesul unor principii formulate în text.

NOTIȚĂ LĂMURITOARE

ASUPRA EDIȚIEI DE FAȚĂ.

Deși prima ediție a *Cursului de Pedagogie*, apărută la 1898, e demult, foarte demult epuizată, și de atunci nevoia unei noui ediții mi-a fost în repetate rânduri semnalată, abia acum mi-a fost îngăduit să-mi pot îndeplini o veche dorință, care, în unele privinți, se înfățișa ca o curată obligație.

Tipărirea acestei ediții noui, — din cauza unor împrejurări nefavorabile, independente de voința autorului sau a casei editoare — a suferit oarecare întârziere. Începută la 1921, se termină la 1923, cum arată datele puse pe coperta din năuntru și pe cea de afară.

Afară de câteva capitole dela începutul părții întâi, celelalte, din tot restul cărții, sunt refăcute pe deaîntregul, când nu sunt cu desăvârșire noui, tratând chestiuni ce nu se găsesc în prima ediție.

Intre acestea, semnalez, bunioară, capitolul de orientare asupra directivelor culturei și educației naționale în nouile condiții istorice ale României de după războiul mondial și după întregirea neamului: *De-Pedagogie* se depărtează mult de înfățișarea primei

Cu schimbările și adăugirile primite, *Cursul de pedagogie* se depărtează mult de înfățișarea primei sale apariții. Abia se mai poate numi „a doua ediție" a cărții apărute cu acest titlu în 1898. E o lucrare nouă, care se prezintă în *două volume*, în locul de unul, ca la început.

Primul volum, acel de față, purtând titlul **Pedagogie generală**, conține, pe lângă *pedagogia filosofică*, în care se tratează problemele capitale ale științei pedago-

gice, şi chestiunile relative la *educaţia morală, estetică, religioasă* şi *fizică.*

Chestiunile relative la *educaţia inteligenţei* au fost tratate deosebit, într'un volum aparte, **Didactica.** Aceasta formează *al doilea volum* al „Cursului de Pedagogie"; dar, ajutat de împrejurări, volumul al II-lea a apărut înaintea volumului de faţă.

Astfel, conţinutul complect al **Cursului de Pedagogie** se găseşte din nou dat publicităţii, în întregime, împărţit în cele două volume:

1. *Pedagogia generală.*
2. *Didactica generală.*

In gândul autorului e de a adăuga la acestea un al treilea: *Didactica specială.*

BIBLIOTECA
UNIVERSITĂŢII
IAŞI

TABLA DE MATERIE

Pag.

Din *Prefaţa* ediţiei dela 1899 3

INTRODUCERE

Rolul educaţiei în evoluţia universală. Educaţia şi evoluţia. — Evoluţia şi naţionalismul. — Educatori utopici şi pozitivişti 5

Ce trebue să ştie educatorul 17

Pregătirea pedagogică a profesorilor secundari în străinătate 26

Impărţirea Pedagogiei 37

PARTEA I

PEDAGOGIA FILOSOFICA

Bazele ştiinţifice ale Pedagogiei

Este pedagogia o ştiinţă ? 39

Incercarea lui Herbart de a construi pedagogia ca ştiinţă 58

Puterea şi limitele educaţiei

Educaţia este atotputernică 63

Imposibilitatea educaţiei 67

Fatalismul şi educabilitatea 84

Ereditatea şi educaţia 84

Elementele constitutive ale individualităţii. Educaţia acesteia 92

Mijloacele generale de influenţare asupra omului 101

Puterea idealului şi educaţiei 111

Pag.

Caracterizarea educației prin determinarea scopului și mijloacelor ei 131
Educare și mecanizare. Personalitatea umană 139
Determinarea idealului după țară și epocă 155
Însușirile caracteristice ale națiunii române, ca note directive în formularea idealului educației 174
Orientare în raporturile interne. Consolidarea unirii . . . 183
Acordul minorităților etnice 188
Evreii 195
Orientarea directivei culturale în raporturile din afară . 199
In fața înrâuririi sufletului și tendințelor germane . . . 200
Față de înrâuririle venite din Rusia 224
Către cultura franco-engleză 241

PARTEA II

PEDAGOGIA PRACTICA sau METODOLOGIA GENERALA 251

Despărțitura întâia

EDUCAȚIA VOINȚII ȘI A SENTIMETNTELOR . . 253
Educația fizică 261

Diferite forme de educație fizică

In antichitate 277
La moderni 280
Educația fizică la noi 285
Ce se poate realiza 291
Danțurile 294
Gimnastica muncei 297
Exercițiul militar în educația fizică 302
Mijloacele și rezultatele educației fizice în raport cu sufletul 306
EDUCAȚIA MORALA 313
Instrucția morală 315
Educația voinței 325
Caracterul 326
Desvoltarea voinței propriu zise prin liberarea ei de impulsii sensoriale 330
Rezorturile și stimulentele voinței 336

Pag.

Stimulentele psihice. Instinctele 339
Imitaţia. Exemplul 347
Sugestia 349
Instinctul Onoarii. Lauda. Mustrarea 352
Emulaţia 356
Compararea cu sine însuşi 364
Pedepsele 367
Pedepsele naturale 373
Regule în darea pedepselor 382
Ordinea şi disciplina în şcoală. Autoritatea profesorului . 386
Simpatia. Sentimentul moral 395
Acţiunea educaţiei în evoluţia sentimentului moral . . . 406
Deprinderi de voinţă şi de acţiune. — Virtuţi 413
Cumpătarea. Stăpânirea de sine 443
Formele dreptăţii. Recunoştinţa. Patriotismul 448
Educaţia cetăţenească 452
Umanitatea 459

Educaţia sentimentelor

Consideraţii generale 463
Varietatea sentimentelor 465
Mijloace educative 474

Educaţia estetică

Necesitatea culturei estetice 489
Pornirile estetice înnăscute 493
Scopul şi valoarea educaţiei estetice 500
Opera şcolii în educaţia estetică 503

Educaţia religioasă

Educaţia şi instrucţia religioasă 507
Natura sentimentului religios. Datele înnăscute ale religiozităţii 509
Incercări de a explica originea religiilor 510
Ştiinţa şi filosofia faţă de religie 516
Influenţe de colaborare comună pentru formarea religiozităţii, în şcoală 525
Eficacitatea educativă a practicei cultului 529

ADAUS

In chestia minorităţilor. — *Evreii.* 531
Notiţă lămuritoare asupra ediţiei de faţă 539

BIBLIOTECA
UNIVERSITĂȚII
IAȘI

1985

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY